

Lærernes tilpasningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen

Hvordan arbeider lærere med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for evnerike elever, og hvilke utfordringer ligger i dette arbeidet?

Jenny Gran Engelstad



Høgskolen i Hedmark

Master i tilpasset opplæring. Aavdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2012

Innhold

FORORD	5
NORSK SAMMENDRAG.....	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 VALG AV TEMA.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 BEGREPSFORKLARING	9
1.4 FAGLIG OG TEORETISK TILNÆRMING.....	10
1.5 AVGRENSNING	11
2. BAKGRUNN.....	12
2.1 KUNNSKAPSLØFTET	12
2.2 DAGENS LOVGIVNING.....	13
2.2.1 <i>Opplæringsloven</i>	13
2.2.2 <i>Spesialundervisning § 5</i>	13
2.2.3 <i>Tilpasset opplæring §1-3</i>	14
2.3 DIFFERENSIERING.....	15
2.3.1 <i>Differensieringens syv grunnleggende kategorier</i>	16
2.4 TIDLIGERE FORSKNING.....	18
2.4.1 <i>Interessen for- og kunnskapen om evnerike barn i Norge</i>	19
2.4.2 <i>Historikk</i>	21
2.5 SÆRTREKK	22
2.6 BEHOVET FOR Å DELTA	23
2.7 UNDERYTELSE.....	24
3. TEORI.....	28

3.1	ANERKJENNELSE	28
3.2	MOTIVASJON	31
3.3	MØTER MELLOM MENNESKER	34
3.4	MAKT OG AVMAKT	35
4.	FORSKNINGSMETODE	38
4.1	FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK	38
4.2	KVALITATIV METODE	40
4.3	STERKE OG SVAKE SIDER VED UNDERSØKELSEN	41
4.4	VALIDITET	45
4.4.1	<i>Indre validitet</i>	46
5.	UNDERSØKELSEN	47
5.1	UTVALG	47
5.2	GJENNOMFØRING	47
5.3	BEARBEIDELSE	48
5.4	ETISKE OVERVEIELSER	50
6.	RESULTATER OG DRØFTING	51
6.1	TILPASSET OPPLÆRING	51
6.1.1	<i>Lærernes tilpasningsarbeid</i>	52
6.2	OPPFATNING AV EGEN ROLLE	56
6.2.1	<i>Relasjonens betydning</i>	57
6.3	LÆRERNES HOLDNINGER	59
6.3.1	<i>“Å komme til kort”</i>	60
6.4	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	63
6.4.1	<i>Teoretisk bidrag</i>	63
6.4.2	<i>Forslag til videre forskning</i>	65

6.4.3	<i>Praktiske implikasjoner</i>	66
-------	--------------------------------------	----

LITTERATURLISTE	67
------------------------------	-----------

Vedlegg 1 Godkjenning NSD

Vedlegg 2 Forespørsel og samtykkeerklæring

Vedlegg 3 Intervjuguide

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært både interessant og lærerikt. Under skriveprosessen har jeg tilegnet meg en del ny kunnskap, både i form av nye skriverferdigheter og omkring temaet evnerike barn.

Sett i perspektiv av at mastergradsstudiet har forløpt ved siden av daglig arbeid i barnehage og barnehjem, har arbeidsmengden og studiet bydd på utfordringer med å finne balanse i hverdagen. Skrivningen har tatt mye tid og har ført til flere søvnløse netter. En forutsetning for å mestre det hele har vært å kunne hente inspirasjon og krefter gjennom interessant litteratur.

Jeg vil først og fremst takke alle informantene som har stilt opp i denne undersøkelsen og delt av sine erfaringer.

Videre vil jeg rette en stor takk til min hovedveileder Ingerid Straume, for en fantastisk tilgjengelighet og trygghet i sin veiledning. Jeg vil også rette en stor takk til min biveileder Camilla Eline Andersen, for hjelpen med gode råd mot avslutningen av min oppgave.

Jeg ønsker også å rette en takk til mine fantastiske støttespillere blant familie og venner, disse har fungert som en god hjelp i løpet av skriveprosessen.

Oslo, januar 2012

Jenny Gran Engelstad

Norsk sammendrag

Dette er en Masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Oppgaven er en empirisk undersøkelse som tar sikte på å undersøke hvordan lærere legger til rette for en tilpasset opplæring for evnerike barn, i tre forskjellige norske grunnskoler. Bakgrunnen for undersøkelsen bunner i den siste tidens fokus i medier, på hvordan slike evnerike elever har det i norske skoler. Stort sett har hovedfokuset i forskningen og andre hovedfagsoppgaver belyst dette fra en side, nemlig fra foreldrene og elevens ståsted. På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke hvilke utfordringer disse lærerne har i arbeidet med evnerike elever, med fokus på tilpasset opplæring. Dermed tar oppgaven sikte på å belyse dette fra et lærerperspektiv. Helt konkret ligger fokuset på å undersøke hvilke tanker lærerne har rundt sitt arbeid med evnerike elever. Videre tar oppgaven sikte på å undersøke hvordan lærerne i denne studien planlegger og forholder seg til slike elever, i en skole der undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse.

Gjennom tematisering og meningsfortolkning deles det transkriberte materialet opp i tre hoveddeler der fokuset ligger på tilpasset opplæring, lærerens opplevde rolle overfor evnerike elever og lærerens holdninger til slike barn. Dette materialet blir drøftet og tolket opp mot teorier omkring anerkjennelse, motivasjon og differensiering. Ved siden av dette sammenlignes informantenes uttalelser opp mot relevant forskning på dette området.

Undersøkelsen viser at de fleste av lærerne møter på utfordringer i arbeidet med å tilpasse undervisningen for de evnerike elevene, der planleggingen må foregå på et bredt plan og den sammensatte klassen oppleves som hindringer for god tilrettelegging. Videre peker samtlige lærere på tidsaspektet som en utfordring, der det ikke er rom for å se og møte alle i løpet av en skoledag. Lærerne peker også på at klasserommet i dag har mange elever som krever tilrettelegging, dermed blir elever som sliter satt foran i rekken når læreren skal gi sin støtte.

Ellers fremkommer det av undersøkelsen av læreren i sin rolle har fokus på å støtte de evnerike elevene i det sosiale. Det fremheves at slike elever lett faller utenfor gruppen og at det tilhører lærerens rolle å veilede og hjelpe eleven mot en sosial aksept. Lærernes holdning overfor de evnerike elevene bærer et preg av en viss frykt for å ikke strekke til, der vanskelige temaer og kompliserte spørsmål fremheves som viktige faktorer for denne usikkerheten.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's degree is an empiric survey, aiming to find out how teachers give education to gifted children, at three different Norwegian primary schools. The background for this research has its roots in the recent media focus on how these children function in Norwegian schools. For the most part, research on this area and other master's degrees highlight these issues from the parents and the gifted children's perspective. Because of this, it is my wish to research what challenges teachers come across in their work with gifted children, focusing on organization of teaching. This degree aims to see this from a teacher's perspective. Concretely the focus in this degree lies in researching what thoughts teacher's have in connection with their work with gifted children. Further, the degree aims to research how teachers plan and relate to gifted children, in a school where the teaching has to be adapted to all students level of development, in a compound class, with students of different abilities.

The schematizing and interpretation in this research divides the transcribed material into three main parts, where the focus lies on adapting of the education, the teacher's perceived role as a teacher for the gifted child and the teacher's attitude towards these children. This material is discussed and interpreted against theories of recognition, motivation and differentiation. Next to this, the statements made by the teachers, are compared with relevant science on this area.

This research shows that most of the teachers face challenges in their work with adapting the education for the gifted children, it requires preparation and planning on a broad plan, and the compound class is perceived as an impediment for good planning. All of the teachers point to the lack of time as a challenge, and that it is difficult to meet every individual learning need. The teachers also point out that today's class holds a lot of pupils, with the need of adaption training. Students who are struggling get their needs met, before most gifted children.

This research also shows that the teachers, within their role, have focus at supporting the gifted children in social relationships. They emphasize that these children often experience exclusion of social relationships, therefore is it within the teacher's responsibility to guide and help these children towards social acceptance. The teacher's attitude towards gifted children is marked by a certain "fear" of not being good enough, where difficult topics and complicated questions is emphasized as important reasons for this uncertainty.

1. Innledning

1.1 Valg av Tema

"Wherefore have these gifts a curtain before 'em?"

William Shakespeare – Twelfth night

Temaet i denne undersøkelsen valgte jeg på grunn av min egen erfaring og interesse som pedagog. Mitt erfaringsgrunnlag med evnerike elever er fra tidligere arbeid og observasjoner som er gjort av barn og lærere i grunnskolen. Under et par av disse observasjonene møtte jeg ett barn som ble ansett for å være spesielt evnerik, i timene ble denne jenta fulgt opp av en støttepedagog. Dette møtet gjorde meg nysgjerrig på å finne ut mer om hvordan læreren legger til rette for slike elever. Spesielt er dette spennende sett i sammenheng med det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring.

Oppgaven har sitt fokus på lærerens relasjon til og arbeid omkring evnerike elever i den norske grunnskolen. I denne oppgaven har jeg kun samlet data som belyser den ene siden av denne relasjonen, nemlig lærernes. Helt konkret ønsker jeg å undersøke hvordan lærere møter og legger til rette for disse elevene og hvilke utfordringer som dukker opp i dette arbeidet. Videre tar oppgaven sikte på å presentere forskjellige områder i skolehverdagen der de evnerike elevene har behov for å møte en trygg og profesjonell voksenperson. Avslutningsvis tar oppgaven sikte på å drøfte deltakernes utsagn omkring tilpasset opplæring, lærerens opplevde rolle og holdning.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2006 har norske politikere snakket mye om kvalitet, allikevel er dette et tema som tidligere har blitt viet liten interesse i Norge. Til tross for stor interesse for å forbedre skolen og ønsket om å hevde seg på internasjonale kunnskapstester, ligger det lite forskning til grunn omkring evnerike barn, fra norsk side.

Formålet med oppgaven er å bidra, på en konstruktiv måte, til diskusjonen om tilpasset opplæring for evnerike barn. Gjennom intervju av lærere og bruk av relevant teori, er det mitt ønske å utarbeide en tekst som, på sikt, kan være med på å løfte problemstillingen opp på et høyere nivå. Ved å drøfte temaene i forhold til teori omkring tilpasset opplæring, differensiering, motivasjon og anerkjennelse er det mitt håp at studien skal bidra til å gi en forståelse av hvilke utfordringer som ligger til grunn. Dette er spesielt interessant med tanke

på at arbeidet med tilpasset opplæring skal gjelde hver enkelt elev, til tross av at litteraturen og forskningen hittil ikke har tatt for seg de evnerike elevenes behov på linje med de svake elevene.

1.2 Problemstilling

Hvordan arbeider lærere med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for evnerike elever, og hvilke utfordringer ligger i dette arbeidet?

Idealet om en inkluderende skole og tilpasset opplæring til alle elever, er et mangesidig og omfattende tema. I min studie søker jeg å undersøke hvordan lærere jobber med evnerike elever. For å belyse problemstillingen har jeg reist følgende forskningsspørsmål, som jeg har som mål å besvare gjennom oppgaven:

- Hvordan foregår tilpasningsarbeidet omkring den evnerike elev?
- Hvordan er lærens oppfattede rolle ovenfor den evnerike elev?
- Hvilke holdninger har lærerne overfor evnerike elever?

I studien er data samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju av åtte lærere. For å få frem en forståelse og skape en oversikt over forskningsmaterialet har jeg gruppert informantenes uttalelser inn under ulike temaer; tilpasset opplæring, rolle og holdninger. Temaene belyser problemstillingen og viser til informantenes erfaringer rundt sitt arbeid med evnerike barn, samt deres forståelse av tilpasset opplæring.

1.3 Begrepsforklaring

I amerikansk forskning, brukes ofte begrepene ”intelligent”, ”gifted” og ”exceptionally gifted” om disse barna. I likhet med Hofset (1968) og Skogen og Idsøe (2011) har jeg valgt å bruke den norske betegnelsen ”evnerik” i min oppgave.

Det fins mange forskjellige definisjoner på det å være evnerik, noen med en psykologisk vinkling, gjerne med fokus på intelligens og kreativitet, men mest vanlig i forbindelse med høye skåringer i skolefag (Freeman, 2005: 81). Et av de grunnleggende kjennetegnene ved spesielt evnerike mennesker er at de har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. Ifølge Silverman (2009) dreier det seg da om en IQ på 130, eller over. Intelligens på dette nivået finner man hos to til fem prosent av befolkningen (Skogen & Idsøe 2011).

Skogen og Idsøe (2011) peker på den offisielle definisjonen i USA, definert av Department of Education, der evnerikhet sees på som generell intellektuell evne og akademiske evner. Videre mener de at vi i Norge kan benytte oss av en definisjon med samme perspektiv og som betrakter det å være evnerik som høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon. Dette er et vidt begrep og omfatter barn med høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og kunstneriske områder, barn med uvanlig gode lederegenskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor forskjellige fagområder. En slik definisjon passer best kombinert med den norske inkluderende utdanningspolitikken (Skogen & Idsøe 2010: 87), der tilpasset opplæring skal bidra til at alle elever får utnyttet sitt potensial for læring, gjennom individuelle opplæringsbehov (ibid: 73).

Når vi snakker om evnerike og talentfulle barn er det i stor grad de kognitive aspektene som inngår i det vi omtaler som intelligens, og som vi gjennom tiden har målt med intelligens tester og oppgitt testresultatet i IQ – Intelligence Quotient. I min oppgave inngår intelligensen i begrepet evnerik, sammen med andre kriterier. Et gjennomgående kriterium som kommer i tillegg til intelligens er begrepet motivasjon, dette omtales gjerne i sammenheng med begreper som utholdenhet og evnen til å holde fokus. Det andre aspektet som går igjen som et supplement til intelligens, er kreativitet (Skogen & Idsøe 2011: 80). Vi finner vi denne tredelingen av egenskaper hos de evnerike med intelligens, motivasjon og kreativitet, stabilt i den internasjonale litteraturen gjennom flere tiår (ibid.).

1.4 Faglig og teoretisk tilnærming

Mitt fokus ligger på de evnerike elevenes læringsvilkår i den norske grunnskolen, med hovedfokus på lærerens rolle i et tilpassing av opplæringen. I denne sammenheng er jeg opptatt av anerkjennelsesprosessen i slike relasjoner. Begrepet anerkjennelse er hentet fra Axel Honneth, som tar utgangspunkt i Hegel og Meads teorier. Carl Rogers teorier omkring empati og relasjoner spiller også en rolle i denne sammenheng. Deretter kommer jeg kort inn

på Bowlbys tilknytningsteori og Sterns intersubjektivitetsteori, som også kan knyttes opp mot temaet anerkjennelse. Motivasjonsteori trekkes frem i forbindelse med dette emnet som et viktig ledd i lærernes arbeid med evnerike elever. Helt konkret har oppgaven som hensikt å undersøke hvilke utfordringer læreren stilles ovenfor i arbeidet med evnerike barn.

1.5 Avgrensning

I den siste tiden har flere medier som NRK, Verdens gang, Aftenposten og Bergens tidene fokusert på tematikken rundt eliteskoler og eliteklasser. Mye av grunnen til et større fokus skyldes foreldre og deres engasjement gjennom forskjellige grupper og internettforum, der de tydeliggjør hvilke vansker de evnerike barna møter i skolen. Jeg har valgt å ikke legge fokuset på spørsmålet om eliteskole og eliteklasser, på bakgrunn av Idsøe sin påstand om at eliteskoler og eliteklasser ikke gagnar evnerike barn. Hun sier videre at slike elever har langt større utbytte av å delta i vanlige klasser der de mottar tilpasset undervisning (Idsøe 2011: 17).

Tidligere hovedfagsoppgaver har tatt sikte på å undersøke evnerike barns læringsvilkår i den norske skolen, sett fra elev- og foreldre- og skoleperspektiv. Hansen og Hansen (2010) fokuserer i sin masteroppgave, *"Hvordan blir flinke elever ivaretatt"*, på om det er forskjeller i hvordan de private og de offentlige skolene møter flinke elever i utdanningen, dette gjennom et individ og systemperspektiv. Videre undersøker Hagenes (2009) i sin masteroppgave, *"Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?"*, hvordan evnerike elever opplever sin situasjon i klasserommet, samtidig setter hun søkelyset på foreldrene og deres møte med skolen. Hollander (2007) har i sin masteroppgave *"Evnerike elever. Hvordan blir evnerike elever ivaretatt i en norsk og i en nederlandsk skole?"*, fokusert på å undersøke forskjellene mellom de to landene, med hovedfokus på matematikkundervisningen, videre fokuserer hun på elevenes oppfatning av det tilbudet skolen gir. På bakgrunn av dette har jeg valgt å unnlate slike perspektiver og heller nærme meg temaet fra et lærerståsted. Dette fører til at synet i denne undersøkelsen kun blir belyst fra en side.

2. Bakgrunn

2.1 Kunnskapsløftet

Som en introduksjon til lærernes arbeid omkring evnerike barn i den norske skolen, har jeg valgt å legge frem relevante utdrag fra både læreplan og lovverk. I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i hva kunnskapsløftet, og lovtekster fremhever som evnerike barns rettigheter i opplæringen.

Kunnskapsløftet (2006) generelle del legger vekt på at målet for opplæring er å ruste elevene til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringa skal sørge for at bredde i evner blir skapt ved å stimulere interesser og anlegg hos elevene. Kunnskapsløftet (2006) fremhever videre at læring skjer i alle situasjoner, og særlig når eleven selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, evner og holdninger. Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. Det påpekes at god undervisning setter i gang læring, men læring blir fullbyrdet gjennom egeninnsats fra eleven, og at den gode læreren stimulerer denne prosessen. Ifølge kunnskapsløftet (2006) krever dette dobbel motivering, både hos eleven og hos læreren. God undervisning skal dermed gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og sitt eget liv.

Et viktig punkt i kunnskapsløftet (2006) er at alle elever i arbeidet med fagene skal få møte utfordringer som gir de noe å strekke seg etter, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre. Her kommer det frem at dette også gjelder elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder.

Begrepet inkludering er av relativt ny dato, men den norske skolen har vært preget av ideologien bak dette begrepet gjennom en lang periode. Vi kan se en linje fra loven av 1793, via etableringen av statens spesialskoler på 1800-tallet, til dagens opplæringslov som pålegger alle skoleeiere å legge til rette for en tilpasset opplæring for alle (Berg & Nes 2007; Skogen & Idsøe 2011). Dette er hjemlet i opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring, der det kommer frem at opplæringen skal tilpasses evnen og forutsetningene hos den enkelte elev. Opplæringsloven skal gi en oversikt over hvilke rettigheter og plikter som gjelder i den norske skolen.

I Kunnskapsløftet legges det stor vekt på den individuelle eleven, samtidig som både det sosiale fellesskapet og læringsfellesskapet skal være inkluderende. Kunnskapsløftet reflekterer kravet om mer vekt på læring, blant annet gjennom fokus på grunnleggende evner og på kompetansemålene i den nye læreplanen (Berg & Nes 2007: 6).

2.2 Dagens lovgivning

Dagens skole er i hovedsak regulert og styrt gjennom et felles lov- og planverk. Dette lov-, regel- og planverket understreker målsettingen om å arbeide mot en skole som i stadig større grad skal være sosialt, faglig og kulturelt inkluderende, ifølge Skogen & Idsøe (2011).

2.2.1 Opplæringsloven

Dagens opplæringslov pålegger skoleeierne å legge til rette for alle uansett evner, anlegg og forutsetninger (Skogen & Idsøe 2011: 23). Loven fremhever at elevene skal utvikle kunnskap, holdninger og dyktighet som gjør de i stand til å mestre livet og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elevene skal få utfolde utforskertrang, engasjement og skaperglede. Videre fremhevs det at skolen og lærerne skal møte elevene med respekt, tillit og krav, samt gi elevene utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Det fremheves også at alle former for diskriminering skal motarbeides.

2.2.2 Spesialundervisning § 5

Som en sikringsbestemmelse har vi paragraf 5 i opplæringsloven som skal sikre at også de elevene som faller utenfor det ordinære opplegget, skal få en tilrettelegging av opplæringen som tilgodeser deres egenart (Skogen & Idsøe 2011: 23). Av § 5-1 i opplæringsloven kan vi lese at elever som ikke har, eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Paragrafen fremhever videre at i vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal gis, skal det legges spesielt vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Slike tilbud skal ha et innhold som gjør at det samlet sett gir eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen, i forhold til andre elever og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Skogen og Idsøe (2010) påpeker at et slikt vedtak utløser ekstraressurser til skolen, som kan brukes til å hente inn spesielt kompetente lærerkrefter eller dele elevene opp i mindre grupper.

2.2.3 Tilpasset opplæring §1-3

Læreplanverkets generelle del og opplæringsloven uttrykker klart at opplæringen skal tilpasses den enkelte slik at elevene blir sosialt, kulturelt og faglig inkludert i fellesskapet i skolen.

Av opplæringslovens paragraf 1-3 kan vi se at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev. I kunnskapsløftet (2006) kan vi lese at skolen skal ha rom for alle, og at lærerne derfor må ha blikk for den enkelte. Det påpekes at undervisningen må tilpasses både det faglige, så vel som alder og utviklingsnivå, hos den enkelte elev og den sammensatte klasse. Videre kan vi se at det pedagogiske innholdet må være bredt nok til at læreren kan møte elevforskjeller i evner og utviklingsrytme. Av kunnskapsløftet (2006) kan vi deretter se at faglig kompetanse er nødvendig for at læreren skal være trygg og ikke bli usikker når elevene stiller spørsmål og venter svar.

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper for grunnopplæringen. Opplæring basert på likeverd forutsetter at alle får like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø (Berg & Nes 2007: 4). Gjennom lovparagrafen om tilpasset opplæring har skoleeierne fått en klart formulert plikt til å arbeide for en tilrettelegging som tar sikte på å gi alle elever en opplæring som er tilpasset deres evner, anlegg og forutsetninger. Dette er selvsagt ikke noe som kan oppnås en gang for alle, men må være gjenstand for en kontinuerlig forbedringsprosess (Skogen & Idsøe 2011: 33).

Hva tilpasset opplæring er kan i første omgang virke innlysende. Allikevel er ikke oppfatninger og tolkninger rundt dette begrepet entydige, noe som kanskje først og fremst skyldes at begrepet er politisk- og ikke faglig skapt. Tilpassing av opplæringen er knyttet til inkludering og likeverd i både *Kultur for læring* og *Kunnskapsløftet* (Berg & Nes, 2007:6). Det gjennomgående perspektivet i St. meld. Nr 30 (2003- 2004) *Kultur for læring* er ”tilpasset opplæring for alle”. Denne stortingsmeldingen foreslår en nasjonal satsning på dette området og krever en langsiktig og målrettet innsats. Utviklingsarbeidet for en bedre tilpasset opplæring anses som en oppgave for skoleeieren og skolen som helhet.

Når læring prioriteres, kan det identifiseres to former for tilnærminger til tilpasset opplæring. Den smale tilnærmingen handler om troen på at enkelte arbeids- eller undervisningsformer er grunnleggende bedre enn andre for å tilpasse opplæringen. Her handler det om tiltak rettet

inn mot definerte enkeltelever eller små grupper når det gjelder å legge til rette arbeidsformer og læringsinnhold spesielt for dem. Den vide tilnærmingen handler om å være opptatt av de generelle kvalitetene ved undervisning og opplæring (Haug & Bachmann 2006).

I denne sammenheng vil det dreie seg om den smale tilnærmingen, som vil kunne hjelpe evnerike elever til å utnytte sitt fulle potensial. Ifølge Bachmann & Haug (2007) er det viktig å legge vekt på koblingen mellom læring og tilpasset opplæring nettopp på grunn av komplementariteten mellom de to. De er gjensidig avhengig av hverandre. Dersom kvaliteten på den vanlige opplæringen er høy, reduseres behovet for individuelle tilpasninger.

2.3 Differensiering

Norge har erfaring med organisatorisk differensiering på ungdomstrinnet allerede fra 1969 der tilpasning av opplæringen ble forsøkt løst med kursplanssystemet. Her ble elevene organisert i tre ulike vanskelighetsgrader i fagene norsk, engelsk og matematikk. Sentrale myndigheter formidlet lenge en holdning til ungdomstrinnet som tilsa at sammenholdte klasser og felles læringsmål for elevene var bortimot umulig. Skolen kunne ikke forvente at elevene hadde muligheter til å lære like mye, derfor måtte skolen tilpasse seg gjennom å ha ulike forventninger og å organisere opplæringen ut fra elevenes mestringsnivå (Kunnskapsdepartementet: st. Meld 22. 2010-2011).

Kursplanen ble avskaffet i Mønsterplanen av 1974 av flere grunner, i hovedsak ga denne differensieringen uønskede effekter, blant annet viste karakterstatistikk at det var betydelig overlapping i prestasjoner mellom elevene på de ulike planene. Fordi adgangen til gymnaset lenge var bestemt av karakterene i de tre mest sentrale fagene fikk elever med vitnemål fra lavere kursplaner sine muligheter til videre utdanning kraftig begrenset. I tillegg til å virke urettferdig bidro dette til å forsterke sosiale forskjeller mellom elevene, og begrense mulighetene til sosial mobilitet (Kunnskapsdepartementet: st. Meld 22. 2010-2011).

Etter avskaffelsen av kursplanene ble det åpnet for tempodifferensiering i stedet. Tanken bak dette var at alle kunne nå like langt, men at man trengte ulik tid. Dette ble heller ikke vellykket, dermed gikk Stortinget i 1979 inn for at alle elever skulle holdes samlet gjennom hele ungdomstrinnet. Disse erfaringene med differensiering på ungdomstrinnet i

etterkrigstidens Norge munnet ut i enhetsskolen slik vi kjenner den i dag (Kunnskapsdepartementet: st. Meld 22. 2010-2011).

I Mønsterplanen av 1987 vektlegges begrepet tilpasset opplæring, videre legges det vekt på at alle elever skal få utfordringer innenfor rammen av fellesskapet. Dette videreføres i Læreplanverket 1997 og i Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet: st. Meld 22. 2010-2011). Som vi ser av teksten over har den norske skolen erfaring med differensieringsarbeid fra tidligere. Organisatorisk differensiering og tempodifferensiering fremstilles her som mislykket prosjekter, dermed kan begrepet differensiering ha et negativt stempel hengende over seg fra tidligere. Kunnskapsløftet (2006) legger vekt på at undervisningen må tilpasses det faglige, alder og utviklingsnivå hos den enkelte eleven og den sammensatte klasse. Som et hjelpemiddel i denne prosessen er flere av lærebøkene i dag delt opp i ulike spor, der læreren kan dele opp elevene etter nivå.

Erling Lars Dale (2004) peker på at det å differensiere betyr å skille ut og skjelne mellom, gjennom å skape forskjell og ulikhet. I denne sammenheng ønsker jeg å legge frem syv grunnleggende kategorier for differensiering som et viktig punkt i lærernes tilpasning av undervisningen for de evnerike elevene. Her vil det å skille mellom ulike nivå og differensiering av opplæringen, der man deler opplæringsforløpet i forskjellige funksjonsområder, være viktig.

2.3.1 Differensieringens syv grunnleggende kategorier

Den første kategorien omhandler elevens evner og læreforutsetninger. Her pekes det på at differensieringen bør ta utgangspunkt i elevenes oppnådde dyktighet og lærepotensial. Dette bunner i at elevens evner og læreforutsetninger ikke er statiske, læringspotensialet kan forandres, og evner kan utvikles gjennom læreprosesser. Denne kategorien legger grunnlaget for å tilpasse opplæringen og er viktig for å kunne involvere hver enkelt elev i opplæringsprosessen (Dale 2004: 18).

Kategori nummer to dreier seg om læreplanmål og arbeidsplan. En viktig del av skolens differensiering er bevisst lærerplanarbeid. I de fleste sammenhenger dreier det seg om at det gjennomføres en læreplananalyse for både lærer og elev. En slik analyse vil kunne være med på å gjøre eleven mer bevisst sine egne læringsprosesser (Dale 2004: 19).

Den tredje kategorien inneholder stikkordene nivå og tempo. Arbeidsplaner og læreplananalyse fører oss til spørsmålet om differensiering knyttet til ulike arbeidstyper og nivåer. Ved at læreren involverer elevene i relasjonene mellom oppgavenivå, plan, mål og tidsbruk kan de utvikle mer realistiske forventninger. Dersom elevene stadig vennet til å se sammenhengen mellom disse delene av opplæringen, øker deres læringsstrategier. Differensiering i opplæringen legger til rette for at eleven selv kan oppdage hvordan man lærer, og samtidig bedømmer effektiviteten i det de gjør (Dale 2004: 19).

Kategori nummer fire omhandler organisering av skoledagen. Et viktig perspektiv innenfor denne kategorien er at hver skole arbeider med timeplanleggingen for å tilrettelegge for en opplæring som kan øke et positivt læringsutbytte for elevene. Hver skole trenger imidlertid å arbeide målrettet med timeplanen. Hensiktsmessig organisering av skoledagen legger til rette for klare krav til arbeidsprosessen som gir anledning for tilbakemeldinger (Dale 2004).

Den femte kategorien er læringsarena og læremidler. I tillegg til å være bevisst den ytre organiseringen av skolehverdagen må skolen rette fokuset mot læringsarenaer og læremidler. Gjennom læringsarenaene settes arbeidsplanene ut i livet. Læremidler er blant annet tekster og lærebøker som er produsert for å dekke bestemte opplæringsmål. Arenaene og læremidlene knytter kategoriene om arbeidsplaner og læremål, oppgaver og tempo og organisering av skoledagen sammen. Målet for differensieringen er at skolen benytter seg av ulike læringsarenaer (Dale 2004: 20).

Kategori nummer seks tar for seg temaene arbeidsmåter og metode. Her legges det vekt på at elever lærer å mestre forskjellige arbeidsmåter og metoder. Differensiering på dette området innebærer at skolen systematisk tar i bruk forskjellige metoder kombinert med de forskjellige lærerressursene lærestedet rår over. Arbeidsmåte og metode har først og fremst sin berettigelse i å sikre et godt læringsutbytte. Variasjonene i seg selv er ikke målet (Dale 2004: 22).

Den siste og syvende kategorien handler om vurdering. Dette er en avgjørende kategori. Uten vurdering av seg selv og læringsutbyttet, kan ikke skolen utvikles til å bli en lærende organisasjon. Gjennom forskjellige former for vurdering skal opplæringen i skolen og elevene sees i forhold til innhold, prinsipper og mål i læreplanverket. På samme tid skal vurderingen sees i sammenheng med og skape grunnlaget for rettledningen og medvirke til

videre utvikling av eleven og av skolen. Vurderingen kan tjene til å øke læringsenergien ved at vurderingen er knyttet sammen med elevens følelser og ønske om å lære (Dale 2004: 22).

Disse kategoriene kan knyttes opp mot lærerens arbeid med evnerike elever. Med utgangspunkt i elevens forutsetninger og nivå, tar de for seg ulike områder som må legges til rette for en bedre tilpasning. Dette vil jeg komme inn på senere under oppgavens drøftningsdel.

2.4 Tidligere forskning

Evnerike barn er en understudert gruppe. Selv om evnerike barn er en egen kategori brukere når det gjelder internasjonal spesialpedagogikk, finnes det svært lite om dette i den norske faglitteraturen, enten det dreier seg om spesialpedagogisk eller generell pedagogisk litteratur. I studieplaner for spesialpedagogikk og pedagogikk for norske høyskoler og universiteter finner man også lite omkring dette temaet (Skogen & Idsøe 2011: 48).

Freeman (2005) peker på paradokset at Sverige som vertsnaasjon for Nobel prisen, som utgis som anerkjennelse av kulturelle og vitenskapelige fremskritt, allikevel ikke har særlig fokus på de evnerike barna i skolen. Slik er det også i de andre skandinaviske landene, Norge inkludert. Skillet mellom Østens og Vestens syns på evnerikhet, ligger i hver sin ende av spekteret. I den østlige delen av verden ligger fokuset på at hvert barn er født med det samme potensialet, dermed er det opp til hvert enkelt individ å jobbe hardt for å kunne nå så langt som mulig (Freeman 2005). Den vestlige delen av verden fokuserer på genetikken hos barnet, dette betyr at elevene blir testet for å kunne avdekke høyere intelligens, den resterende majoriteten faller inn under gruppen som ikke har mulighet for mer avansert læring. Skandinavia skiller seg derimot ut som tilhengere av likhetsprinsippet (ibid.). Det å være evnerik i en prestasjonsorientert kultur vil ikke ha samme betydning eller konsekvenser som i en likhetsorientert kultur. Dette betyr at en del av den utenlandske forskningen som fins, ikke nødvendigvis kan overføres til å gjelde for Skandinavia.

Det er en sterk politisk kamp i det vesteuropeiske utdanningsystemet mellom idealene rundt elitisme og likhetsprinsippet. Skogen og Idsøe (2011) peker på at det ikke finnes noen betydelig prioritering omkring opplæring av evnerike barn og unge, verken i lærerutdanningen, pedagogikken eller spesialpedagogikken i Norge. Det bekymringsfulle er imidlertid at flere politikere og fagfolk avviser behovet for en slik kompetanse, det er særlig

to begrunnelser for denne avvisningen. Før det første hevdes det at evnerike elever klarer seg selv og at de ikke trenger spesiell hjelp eller støtte. På den andre siden hevdes det at å gi spesiell støtte og hjelp til slike barn representerer en uheldig elitisme og motvirker sosial utjevning (Skogen & Idsøe 2010). De forskjellige oppfatningene av evnerikhet utgjør en stor forskjell for hvilke som får muligheten til å utnytte sitt potensial (Freeman 2005:89). En tredje grunn kan være at læreren møter på problemer dersom spredning i elevgruppa blir for stor. Forsterket innsats om evnerike barn øker et gap som blir mer og mer vanskelig å håndtere. På tross av opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring for alle elever, og § 5 om spesialundervisning for de som ikke kan få et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen, ser det ut til at de evnerike barna ikke får tilpasset opplæring i forsvarlig grad. Mye tyder på at §5 sjelden blir brukt når det gjelder evnerike med særskilte opplæringsbehov (Skogen & Idsøe 2011: 47).

Det å oppdage at en elev er evnerik avhenger av en aksepterende moral (Freeman 2005: 82). Skogen og Idsøe (2011) hevder at det er indikasjoner som peker på at det hersker en slags ideologisk begrunnet motvilje mot spesiell tilrettelegging for evnerike barn i Norge. På bakgrunn av dette kan det virke som mange av disse elevene mister mulighetene til å utnytte sitt potensial for læring og utsettes for belastninger med til dels alvorlig mistriivsel. Dette kan igjen føre til utvikling av alvorlige og til dels varige helseskader.

2.4.1 Interessen for- og kunnskapen om evnerike barn i Norge

Ulike grupper som har følt at de ikke har fått nødvendige ressurser i skolen har selv startet foreninger for å få hjelp til sine barn og for å forbedre sin status i samfunnet. Et eksempel på slike grupper er nettstedet lykkelige barn, en forening som ble stiftet i 2007. Deres filosofi er at alle barn har rett til å være lykkelige, de arbeider for at evnerike barn skal få utvikle sin selvfølelse og sine evner best mulig.

I Norge er det, som sagt, gjort lite forskning på evnerike barn. Arnold Hofset utga i 1968 sin bok *Evnerike barn i grunnskolen*. Hensikten med undersøkelsen var å belyse visse sider ved evnerike barns tilpasning i norske grunnskoler. Hofset peker på at pedagogisk forskning på dette feltet, i den grad den har tatt opp avvikernes problemer, er viet til negative avvikere. Årsakene til dette mener han kan bygge på en oppfatning om at de positive avvikerne klarer seg selv. Undersøkelsen tar sikte på å avdekke hvordan de evnerike barna skiller seg fra andre barn. Konklusjonene er at disse barna ligger klart over de øvrige i skoleprestasjoner i

boklige fag. Videre fant han at når det gjaldt vennskap utenfor skolen, ble ikke disse barna foretrukket over barna med middels evner. Hofset peker på at de evnerike elevene klart oftere enn elever med middels og dårlige evner, kom fra hjem med høy sosioøkonomisk status. Videre peker han på at de evnerike elevene ikke uttrykte en mer positiv innstilling til skolen enn gjennomsnittet. Hofsets resultater kan danne utgangspunkt for hypoteser til videre forskning. Avslutningsvis skriver han at så lenge skolens mål er å hjelpe alle elever til å utnytte sine evner og anlegg fullt ut, representerer det en utfordring, ikke bare til lærere og skolepolitikere, men også til pedagogisk forskning.

Videre har psykologiprofessor Johan Olav Undheim i samarbeid med blant andre psykologiprofessor Hilmar Nordvik, gjennomført en studie der de i første omgang testet en gruppe på 43 evnerike barn. Deretter gjorde de tester på de samme personene senere for å avdekke deres utvikling. Undersøkelsen viste små forskjeller når det gjaldt kjønn, allikevel viste den at de 23 guttene gjorde det bedre i de fleste akademiske fag. Videre viste undersøkelsen at innenfor matematikkfaget var det 3-4 ganger så mange gutter enn jenter med toppkarakterer (Undheim, J. O., Nordvik, H., Gustafsson, K., & Undheim, A.M. 1995).

I 2011 ga Kjell Skogen og Ella Cosomovici Idsøe ut boken *Våre evnerike barn, en utfordring for skolen*. Begge to har over lengre tid vært interessert i skolens utfordringer når det gjelder spesielt evnerike barn og unge, de har begge arbeidet faglig og skrevet om temaet i ulike sammenhenger. Med denne boken ønsker de å bidra til det daglige arbeidet som skjer i skolen, slik at arbeidet kan bli enda bedre og nå frem til nok en elevgruppe – til beste for elevene og samfunnet som helhet. Både Skogen og Idsøe er opptatt av en inkluderende skole som kan bidra til at alle får anledning til å utnytte sitt potensial for læring, de ønsker dermed ikke å løfte frem de evnerike på bekostning av andre barn. I boken peker de på at omkring 2 til 5 prosent av elevene i norske skoler er evnerike barn med spesielle opplæringsbehov.

Utover dette har det ikke lyktes meg å finne flere store norske forskningsprosjekter gjort på dette området. På bakgrunn av dette har jeg også valgt å legge frem en del utenlandsk forskning og teorier gjort på evnerike barn, da flere av disse har lenger tradisjon med å forske på evnerikhet. I historisk sammenheng gjør navn som Terman og Hollingworth seg gjeldende. Dette temaet fortøner seg imidlertid ulikt i forskjellige land, det er derfor ikke alle funn som kan overføres til å gjelde den norske kulturen.

2.4.2 Historikk

Banebrytende forskning på evnerike barn begynte med arbeidet til Lewis M. Terman ved Stanford University i 1920 (Feldhusen, 2005: 64). Terman har videreutviklet Stanford – Binet Intelligence Scale, og er en av de som er mest ansvarlig for den utbredte bruken av mental testing (Hofset 1968; Borland, 2005).

Den mest omfattende undersøkelsen rundt evnerike barn, er gjort av Terman og hans kolleger (Robinson & Clinkenbeard, 2008: 14). Hensikten med undersøkelsen var å finne ut av hvilke personlighetstrekk som preger barn med høy IQ og følge de så lenge som mulig for å avdekke hvordan de kom til å bli som voksne (Gross 2004). Denne forskningen har fått en del kritikk, grunnet rapportens metodiske svakheter i forbindelse med utvalget. For å kunne delta i Termans forskning måtte lærere nominere elever som de mente var spesielt evnerike (Gross 2004; Robinson & Clinkenbeard 2008). Termans undersøkelse kan ha ignorert elever med lav status i samfunnet, grunnet økonomi eller rase, samt elever som undertrytter. De evnerike elevene i undersøkelsen består derfor av elever med høy intellekt, som også ble lagt merke til i skolen. De elevene som ikke ble sett og som ikke fikk sine evner anerkjent av deres lærere ble som en konsekvens ikke med i denne studien (Gross 2004: 18).

Videre er den mest signifikante og innflytelsesrike forskningen på eksepsjonelt evnerike barn, gjort av Leta Stetter Hollingworth. Hun publiserte boken *Children above IQ 180* i 1942, der analyserer hun tidligere og nåværende oppfatninger rundt begrepet evnerikhet. Hollingworth var fasinert av forskjellene hun fant i den kognitive og affektive utviklingen til de med moderat evnerikhet og de spesielt evnerike (Gross 2004: 19). Hun definerte IQ 125 – 155 som det mest optimale intelligensnivået, sosialt sett (ibid.). Hun konkluderer med at barn som skårer innenfor dette spennet er velbalanserte, selvsikre og utadvendte individer som er i stand til å vinne tillit og vennskap hos jevnaldrende. Videre fant hun at de evnerike barna med en IQ over 160, er så forskjellige fra andre barn på samme alder, at det fører til spesielle problemer med utviklingen. Med andre ord mener hun at de sosiale problemene blir større jo høyere IQ barnet har (Gross 2004; Robinson & Clinkenbeard 2008). Denne utviklingen er korrelert med sosial isolasjon og vises ofte akutt i alderen 4 til 9 år (Gross 2004: 19).

Felles for Terman (1959) og Hollingworth (1942) er at de begge syns å mene at de fleste barn med IQ på 180 leker lite med andre barn, med mindre det er under spesielle forhold

som blant annet spesial undervisning kan tilby. Begge peker på at optimalisering av evnerike barns potensial burde identifiseres og fostres så tidlig som mulig, før de viser tegn på underdyting og sosial isolasjon (Gross 2004: 19). Hollingworth har i mange artikler argumentert for hvor viktig det er for lærere og psykologer, å studere spesielt evnerike barn, slik at de er i stand til å gi disse barna det tilbudet de trenger. Til tross for dette fins det svært få studier som følger slike elever, over lengre perioder, for å kartlegge deres akademiske, sosiale og følelsesmessige utvikling (Gross 2004: 17).

2.5 Særtrekk

Karakteristisk for evnerike barn er at de i en meget tidlig alder knekker lesekode (Gross 2004; Skogen & Ildsøe 2011), viser utpreget vitebegjær kombinert med god hukommelse og logisk sans. I skolesammenheng er det i hovedsak bare snakk om gradforskjeller mellom de evnerike barna og andre barn, men på en rekke områder er imidlertid disse forskjellene betydelige. Det dreier seg om sentrale variabler som språklig styrke, vitebegjær, læringskapasitet, logisk sans, hukommelse, energi, konsentrasjonsevne og utholdenhet. Disse egenskapene gir seg ofte utslag i utpreget kreativitet, humoristisk sans og selvstendighet (Skogen & Ildsøe 2011: 55).

En vanlig missoppfatning blant lærere er at den akademiske evnen til evnerike barn vanligvis er manifestert i ett enkelt område, heller enn i flere fagområder. Generelt viser empiriske studier av evnerike barn som har skåret høyt på standardiserte tester og gjennom lærervurderinger, at de i de fleste tilfeller overstiger normene for elever i deres aldersgruppe på de fleste områder i akademisk utvikling. Dermed er bredden i deres talent karakteristisk for disse elevene (Gross 2004: 114). Undersøkelser gjort av Gross (2004) viser at majoriteten av elevene hun har fulgt, startet grunnskolen med evner som man normalt forventer av en 3. eller 4. klassing. Hennes videre forskning viser at majoriteten av hennes testgruppe har matematiske evner som ligger minimum ett år foran det deres alder skulle tilsi. Hun peker på at det er den tidlige utviklingen som skaper vansker for de evnerike barna. De opplever stort sett den samme utviklingen som andre barn, men på et tidligere tidspunkt.

En måte å utfordre disse elevene på og holde de motiverte er gjennom bruk av tilpasset opplæring. De evnerike barnas behov må tas opp og plasseres inn i en større kontekst, altså læreplanen. De evnerike barnas asynkrone utvikling kan føre til ytterligere frustrasjon og dermed kreve spesiell forståelse og målrettet intervensjon fra de som arbeider med evnerike

barn. Helt konkret innebærer dette at slike elever trenger et avansert pensum rettet mot deres behov og tid til å utvikle dyptgående interesser og evner (Skogen & Idsøe 2011: 118).

2.6 Behovet for å delta

Uten bånd til noe – til noen som er utenfor seg selv, kan ikke mennesket klare seg. Mennesket er ikke et selvtilstrekkelig vesen, dette er et vesenskjenntegn som varer livet ut. Siden vi er født sårbare, er vi født avhengige av andre (Henriksen & Vetlesen 2000: 27). Henriksen & Vetlesen (2000) vektlegger videre at det er menneskelig å være avhengig av å etablere bånd til andre. En ting er å trenge andre, en annen sak er om behovet rent faktisk blir møtt, om personen virkelig blir sett i sin sårbarhet og i sine vansker.

På spørsmålet om de evnerike barna har en større iboende sårbarhet enn andre barn, er ifølge Robinson og Clinkenbeard (2008) det korte svaret på dette er nei, som gruppe er de antakeligvis mer robust enn deres jevnaldrende. Ifølge Neihart, Reis, Robinson og Moon (2002) som nylig forsket på flere emner relatert til den sosiale og emosjonelle utviklingen til evnerike barn, er disse barna like godt tilpasset som enhver annen gruppe elever. Likevel møter de en rekke situasjoner som samtidig ikke er unike for dem, som kan utgjøre en risiko for deres sosiale og emosjonelle utvikling. De utdyper at de evnerikes intellekt og ofte sosiale avansement sammenlignet med jevnaldrene gjør at deres interesser, språk og personligmodenhet gjør at de ikke passer inn i det sosiale miljøet. På samme tid er deres ønske om å være som alle andre såpass stort at de ofte kan fristes til å nekte sine evner i tjeneste for å finne venner (Robinson & Clinkenbeard 2008).

Terman (1959) og Hollingworth (1942) har gjennom sin forskning også kommet frem til et resultat som går imot det stereotypiske blikket på de evnerike barna som dårlig utstyrt med sosiale evner (Robinson & Clinkenbeard 2008: 18). Robinson (2003) peker på at disse barna ikke har en iboende sårbarhet assosiert med deres evnerikhet, men at deres behov ofte blir oversett, noe som fører til forutsigbare negative konsekvenser (ibid). Videre peker Robinson & Clinkenbeard (2008) på at de evnerike elevene ønsker å motta aksept fra medelever og lærere, at mange føler sosialt stress og et ønske om å føle seg tilfreds og fornøyd med seg selv. Slike utfordringer kan mane frem fiendtlighet og aggresjon på grunn av deres desperate ensomhet, forvirring og intellektuelle frustrasjon (Gross 2004: 3)

I en aldersinndelt skolehverdag er hovedproblemet for disse barna er at de alltid er ute av takt med sine jevnaldrende. Jo yngre barna er jo mer avgrensede er deres sosiale radius og med det minsker deres mulighet til å finne virkelig kompatible venner. På mange måter er det skolesettingen et akutt problem, siden barna tilbringer mesteparten av tiden sin i skolen. Dersom denne settingen ikke passer barnets behov kan konsekvensene bli uutholdelig. Barn som ellers er snille og godhjerta, kan bli utålmodige, irriterte, negative og arrogante under slike omstendigheter (Robinson & Clinkenbeard 2008: 35). Dette understreker de evnerike barnas behov for tilrettelagt undervisning og støtte i omgang med jevnaldrende.

Ensomhet er et av hovedproblemene for de evnerike barna, de leter etter venner som ”snakker samme språk” som de selv og som forstår deres følelser, bekymringer og hemmeligheter. Ofte kan evnerike barn fremstå som utilgjengelige og arrogante. Depresjoner og håpløshet er heller ikke uvanlig, da eleven opplever endeløse år av de samme opplevelsene. Kjedsomheten de møter i skolen takles med dagdrømming, utålmodighet og irritasjon (Robinson & Clinkenbeard 2008: 36).

Disse sosiale vanskene oppstår på grunna av spriket mellom barnas utviklingsnivå og skolemiljø. For å unngå dette bør skolen møte behovene til disse barna og gi dem pedagogiske og sosiale tilnærminger som samtidig gir nødvendig utfordring og tilgang til kompatible jevnaldrende (Skogen & Idsøe 2011: 95). For den enkelte elev vil mangelfull tilpasning føre til manglende opplevelse av inkludering, noe som går på tvers av vår skolelovgivning og vårt plan- og regelverk. Lærerens rolle i dette vil være å legge til rette for tilpasset opplæring for alle og bidra til å unngå stigmatisering av evnerike elever i den norske skolen. Verdsetting av alle må være en fane som kjennetegner en inkluderende skole. Dette har to aspekter, der den ene siden har fokus på hensynet til individet, dette kan betraktes som en menneskerettighetssak. På den annen side er forskjelligheten viktig for å skape et velfungerende samfunn. Dersom de evnerike elevene ikke blir sett, ikke får hjelp, oppmuntring og støtte til å utvikle sine evner optimalt, mister samfunnet viktige ressurspersoner (Skogen & Idsøe 2011).

2.7 Underlytelse

Hvem tillates å være evnerik og hvem tillates ikke å være det? Hvilke mestringer blir sett på som en gave og hvilke blir ikke sett på som en gave. Det å være begavet er et adjektiv, en forklaring, slik at det å gjenkjenne individer må sees i sammenheng og sameligning med

andre. Hvordan individer reagerer på deres klassifikasjon som evnerik, avhenger av kulturen, deres personlighet og den støtten de mottar (Freeman 2005: 80).

Robenhagen (2005) har gjennom sin forskning på evnerike barn i den danske grunnskolen, kommet frem til at skolen stiller for lave forventninger til disse elevene, dette bekreftes også gjennom Gross (2004) sin forskning der hun peker på at de evnerike elevene ofte må arbeide med stoff som ligger langt under deres testede intelligensnivå. Videre mener Robenhagen (2005) at barnet møter skolen med spesielle forutsetninger, dette ignoreres eller møtes med manglende utfordringer, oppgavene løses resultatorientert eller refleksmessig, uten interesse, engasjement og refleksjon. Det skjer eventuelt en forskyvning av interessen over på andre fag eller fritidsinteresse. Eleven får dermed ikke utvikle hensiktsmessige læringsstiler overfor relevante krav og utfordringer. Videre peker Robenhagen (2005) på viktigheten av å fange opp disse elevene før de mister interessen for læring.

Undersøkelser gjort av Feldhusen og Kroll (1991) viser også at evnerike elever i skolen ofte kjeder seg og er umotivert på grunn av lavt nivå i lærestoffet og i undervisningen (Feldhusen 2005). Når disse elevene møter så få utfordringer og har såpass lite å ta seg til, stiller Gross (2004) spørsmål til hvordan disse elevene da kan utvikle gode arbeidsrutiner og utvikle glede over det å måtte gjøre en innsats og utvikle respekt for gitte oppgaver? Gowan og Demos (1964) peker på flere faktorer som gjør skolehverdagen stressende for de evnerike barna: mange på utfordringer, mangel på kontakt med jevnaldrende på samme mentale nivå, mangel på informasjon omkring passende aktiviteter, kjedsomhet og utålmodighet i klasserommet, mangel på motivasjon, motstand mot konformitet og mangel på individuell tenkning og bedømming (Heller & Feldhusen 1986: 28). Kjedsomhet er det største problemet de evnerike barna møter i skolen, gjennomgangen av undervisningsstoffet går alt for sakte og de opplever ingen utfordringer i klassesituasjonen, som en følge av dette ender elevene opp med å bli underyttere (Heller & Feldhusen 1986; Gross 2004; Robinson & Clinkenbeard 2008; Skogen & Idsøe 2011).

Definisjonen på underyting kan sies å være en uoverensstemmelse mellom barnas skoleprestasjoner og deres evner, dette oppstår sannsynligvis når det evnerike barnet har vanskeligheter med å tilpasse seg utdanningstilbudet i skolegangen. Underyting blir derfor en form for forsvarsmekanisme. Det er forskjellige grunner til at evnerike barn underytter, barn som føler seg spesielle kan enten bli motivert til å jobbe hardt for å opprettholde den følelsen, mens andre barn kan føle at de ikke lenger kan oppnå den følelsen. Elever som

roses for deres kreativitet, kan skremmes til ikke å fullføre prosjekter av frykt for ikke å være kreative nok. I de fleste tilfeller er det kjedsomhet, ignorering og at de ikke ønsker å stikke seg ut som gjør at barnet underbyter (Rimm 2008; Montgomery 2009). Evnerike barn som er sosialt godt tilpasset kan slutte å oppnå gode resultater for å opprettholde sin gode sosiale tilpasning (Gross 2004; Rimm 2008; Montgomery 2009). Overflatekarakteristikk som lærere ofte opplever er at barnet er dårlig til å organisere, har ujevn kompetanse og ofte har mistet eller uferdige lekser og oppgaver (Rimm 2008; Montgomery 2009).

Marcia Gross (2004), professor i utdanning for evnerike barn, har gjort en 20 år lang studie som følger de evnerike barnas sosiale, intellektuelle og emosjonelle utvikling. Hun har kommet frem til at de evnerike barna som ikke mottar spesialpedagogisk støtte står i fare for å utvikle psykososiale problemer (Skogen & Idsøe 2011: 57). Studien avslører de negative, akademiske og sosiale effektene som følger underbygningen og den sosiale isolasjonen som en følge av understimuleringen de opplevde under utdanningen. Studien understreker dermed viktigheten og langtidseffektene av en gjennomtenkt, individuell og tilrettelagt undervisningsplan (Gross 2004).

Noen av de evnerike barnas utpregede sosiale intelligens vil gjøre de kapable til å gjennomskue sine medmennesker og de sosiale spillene som alltid foregår. De kan fange opp underliggende eller skjulte budskap i kommunikasjonen. Dette kan føre til ulike konsekvenser for de evnerike barna, avhengig av så vel miljøfaktorer som genetiske faktorer. Noen vil bli sosialt vellykkede og emosjonelt trygge, andre vil trekke seg tilbake og bli sjenerte. Skolen vil alltid være blant de viktigste påvirkningsagentene. Manglende hjelp og støtte eller negative holdninger fra lærerne får store konsekvenser for skolemotivasjonen hos disse elevene. De kan risikere å utvikle mistillit, ikke bare i forhold til skolen, men også til samfunnet i sin alminnelighet (Skogen & Idsøe 2011: 57).

Hvordan påvirker oppfatning valgene rundt den evnerike eleven? Lærerens holdninger til evnerike elever varierer veldig, enkelte føler avsky ovenfor eleven og har vanskeligheter med å forholde seg til de, evnerike barn kan virke irriterende, veslevoksne eller truende for lærerens autoritet. Noen lærere undervurderer elevens evne til å løse kompliserte oppgaver, mens andre overvurderer elevens evner til å klare seg selv i forskjellige fag og forventer at disse elevene "klarer seg selv" (Freeman 2005: 81; Skogen & Idsøe 2011: 63). Lærere som mangler nødvendig kunnskap og profesjonalitet står ofte i fare for å føle seg truet. I uoverensstemmelser der læreren føler seg ute av stand til å takle situasjonen på en

profesjonell måte, er det nærliggende å gripe etter uhensiktsmessige maktstrategier som for eksempel sarkasme (Skogen & Idsøe 2011: 58). I skolen blir det evnerike barnet alt for ofte møtt med uro, mistanker og i noen tilfeller fiendtlighet (Cross & Coleman 2005: 58). ”Vil ikke” – faktorer er også truende for de evnerike elevene, der frykten for elitisme svever over vannene. Det kan også se ut til å være en frykt for å sette inn ekstra tiltak, som for eksempel spesialundervisning, fordi dette kategoriseres som elitisme, egoisme og individualisme (Skogen & Idsøe 2011: 63).

3. Teori

3.1 Anerkjennelse

I dette kapittelet ligger hovedfokuset på anerkjennelse og Axel Honneths teorier, der han tar utgangspunkt i blant annet Hegel og Mead, samt sosialpsykologiske teorier omkring dette emnet. Deretter vil jeg kort komme inn på Carl Rogers teorier omkring empati og relasjoner, Bowlbys tilknytningsteori og Sterns intersubjektivitetsteori som kan knyttes opp mot temaet anerkjennelse.

Honneth (2007) analyserer de formelle betingelsene for selvrealisering, og viser hvordan den enkeltes selvtillit, selvaktelse og egenverdig er avhengig av anerkjennelse. Han fremhever betydningen av sosiale relasjoner for utviklingen av en egen identitet. Videre viser han til hvordan mangel på anerkjennelse manifesterer seg i form av bevissthetsforstyrrelser som peker på den samfunnsmessige ubalansen mellom individuell frihet og sosial anerkjennelse. I løpet av de siste årene har et av pedagogikkfagets mantraer vært anerkjennende relasjoner (Nørgaard 2005: 65). Her bidrar Honneth til en viktig teoretisk forklaring av denne tilnærmingen for hva anerkjennelse egentlig betyr. Parallelt har begreper som inkludering og romslighet også vært på den pedagogiske dagsorden, også disse begrepene nyanseres med Honneths utredninger (ibid.).

Et utgangspunkt som Honneth (2008) har overtatt fra Hegel, er at man ikke selv kan skape ressursene for danningen av "selvet", selvrealisering som Honneth snakker om. Dersom selvet skal virkeliggjøre seg, og bli til noen, må det være visse vilkår til rådighet. I praksis betyr dette at vi behøver andre mennesker for å kunne gjenkjenne oss selv som en bestemt type menneske, en person som har visse egenskaper (Straume 2011: 15). Både Honneth (2007) og Hegel peker på anerkjennelsesstrukturer som essensielle for identitetsdannelsen, selvrealisering og sosialt samspill (Nørgaard 2005). Et sunt selvforhold kan derfor bare utvikles gjennom konkrete, praktiske relasjoner av ulike slag, Honneth (2008) kaller dette "vellykket intersubjektivitet" (Straume 2011;15).

Anerkjennelse er noe vi får fra andre, det er ikke noe en kan tilkjenne seg selv (Straume 2011: 15). Honneths (2007) teorier tilbakefører tre interaksjonssfærer til ulike mønstre av gjensidig anerkjennelse. Disse tre sfærene er familien, den rettslige sfæren og det sosiale livet. For å oppnå et ubrutt selvforhold trenger subjektene ikke bare å erfare affektiv

hengivelse og rettslig anerkjennelse, men også sosial verdsetting (Honneth 2007: 103). Den sosiale sfæren er direkte relevant for utviklingen av selvet til den evnerike eleven, de to andre sfærene er grunnleggende for det sosiale livet (Straume 2011: 15). Denne sosiale verdsettingen dreier seg om deltakelse i et fellesskap med felles mål. Anerkjennelse på dette nivået betyr at den evnerike eleven anerkjennes som en verdifull deltaker, der en verdsettes for sin individuelle særegenhet, som et uerstattelig og unikt individ med kvalifikasjoner og egenskaper som bidrar til samfunnets produksjoner og reproduksjoner. På dette nivået er det snakk om både følelsesmessig og kognitiv anerkjennelse (ibid: 16).

Honneth påpeker videre at dersom eleven ikke opplever anerkjennelsen den trenger for å utvikle et positivt selvforhold, foregår det en krenkelse av et menneskelig behov, dette kan skape problemer som depresjon, isolasjon, rusmisbruk eller kriminalitet i mildere eller tyngre varianter (Straume 2011: 15). Opplevelsen av den manglende anerkjennelsen er av både fysisk, psykisk og sosial karakter. Ettersom personens ferdigheter og prestasjoner bedømmes intersubjektivt ut i fra i hvilken grad de bidrar til realisering av de kulturelle definerte verdiene, er det samfunnets kulturelle selvforståelse som setter kriteriene for den sosiale verdsettingen av personer (Nørgaard 2005). Når Honneth (2003) nærmer seg begrepet anerkjennelse, analyserer han også begrepet usynlighet. Dette forstår han som det som skjer når man fysisk observerer, men hvor man sosialt sett er usynlig, altså oversett og neglisjert (Nørgaard 2005: 64). Den grunnholdningen som uttrykkes gjennom anerkjennelse må være selve kjernen i pedagogikkfaget. I møtet med en elev må det ligge en anerkjennende, respektfull og forstående holdning til grunn (Nørgaard 2005: 63). Honneths anerkjennelsesteori er derfor meget relevant for pedagogikkfaget og spesielt i arbeidet med evnerike elever.

Mead peker også på det faktum at mennesket som et naturvesen stimulerer både seg selv og andre, og kan reagere både på egne og andres stimuli, og dermed etablerer en form for sosialt objekt i dets atferd (Honneth 2007: 82). Imsen (2005) peker på at Mead skiller mellom selvet som subjekt og selvet som objekt, der den subjektive siden av selvet er ubevisst. Videre peker hun på at i det øyeblikket det er bevisst, har personen gjort det til et objekt for sin egen kognitive registrering og vurdering. Det subjektive jeget har flere viktige funksjoner. Det er sentrum for den indre motivasjonen, jeget tar initiativ og handler. Det subjektive jeget har muligheter, det kan skape og gi uttrykk for iboende aktivitet (ibid: 414). Mead beskriver det subjektive selvet som en fase i selvet. Den andre fasen er den bevisste selvopplevelsen,

iakttakelsen av seg selv som et objekt. Dermed beskriver og vurderer man seg selv. I følge Mead kan man derfor beskrive og vurdere seg selv på selvstendig basis, men man oppfatter også hvordan andre gjør det. Det skjer en stadig veksling, en ”dialog”, mellom disse to. Det jeget vil kunne finne på å foreta seg, er avhengig av den bevisste selvpplevelsen (ibid.).

Dette kan overføres til hvordan en evnerik elev oppfatter seg selv og sin rolle, og kan være en mulig forklaring på underbygning og atferdsvansker, i et forsøk på å passe inn i det sosiale miljøet.

Carl Rogers (1969) humanistiske psykologi viser til en rekke studier som dokumenterer at empati er avgjørende for elevens læringsresultat (Eide & Eide 2004: 125). Han går videre inn på relasjonens betydning, der lærerens evne til å skape en god relasjon er viktig for resultatet. Mye kan tyde på at evnen til å lytte, til å forstå den andre og til å skape en god arbeidsallianse er avgjørende for å kunne yte god hjelp og motivere for å bidra til forandring og utvikling (ibid.). Relasjonen mellom læreren og den evnerike eleven er dermed avgjørende for prestasjonen. Positive resultater innebærer gjerne forandring, forandring forutsetter motivasjon, og motivasjon henger gjerne sammen med trygghet, sosial bekreftelse og stimulans. Rogers sier videre at barnet har behov for å bli møtt med uavkortet aksept og respekt (ibid: 124).

Tilknytningsteorier tar sikte på å forklare menneskets tilknytningsatferd og de varige båndene som barn og andre knytter til nære personer. Bowlbys tilknytningsteori tar utgangspunkt i at det å ha trygghet og sterke bånd til andre er et grunnleggende behov hos ethvert menneske. Brudd på slike bånd kan skape store vansker. Lærerens funksjon kan i lys av denne teorien forstås som det å legge til rette for at elevens bånd til andre personer blir styrket (Eide & Eide 2004: 129).

Barnets subjektive selvpoplevelse står sentralt i Sterns intersubjektivitetsteori. Her vil jeg fremheve hans forskning på det sosiale, av betydningen av å være sammen med andre og kunne dele følelser og opplevelser. Sterns perspektiv på at mennesket gjennom hele livet er har behov for tilknytning til og samspill med andre, er likt med Bowlbys tilknytningsteori. Stern legger imidlertid vekt på behovet for en ”selvregulerende annen”, dette antyder noe om hjelperens funksjon. Overfører vi dette til relasjonen mellom lærer og den evnerike elev, er lærerens viktigste funksjon å se, forstå og møte elevens følelser, slik at disse i noen grad reguleres og stabiliseres. Læreren skal være til stede med den trygghet, stabiliteten og tilliten

som den evnerike eleven selv mangler og på den måten hjelpe eleven til å stå sterkere i sine forsøk på å utforske seg selv og eventuelt endre sin mønstre (Eide & Eide 2004).

Streben etter selvoppholdelse er et kjennetegn ved menneskelig eksistens. På et enda mer grunnleggende nivå er avhengighet og sårbarhet definerende for hva det vil si å være menneske. Omsorg er kvalitativt og handler om å "svare" på den trengendes krav på verdighet (Henriksen & Vetlesen 2000). Omsorgen er moralsk og ansvarlig når den gis med full respekt for mottakerens autonomi. Å krenke et individs autonomi er som å krenke et vesentlig aspekt ved elevenes menneskeverd (ibid: 33). Ifølge Honneth (2003) er det vesentlig i forhold til selvfølelsen, at man får erfare at ens egne prestasjoner og ferdigheter er verdifulle for samfunnet (Nørgaard 2005: 67). Anerkjennelse har både kognitive og affektive komponenter (Straume 2011: 15), å bli anerkjent for sine kognitive og mentale evner er også viktig for de evnerike elevene. Her må man spørre seg om de profesjonelles bakgrunn skaper barrierer for mangfoldighet og romslighet når evnerike elever skal anerkjennes (Nørgaard 2005: 67).

3.2 Motivasjon

Motivasjonsteori ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger. Elevens miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen har derfor en stor betydning for elevens motivasjon. Dermed har læreren mulighet til å påvirke elevens læringslyst (Skaalvik & Skaalvik 2003: 72). Læreren kan gjennom sin levende fortellerevne og engasjerende diskusjoner skape grunnlag for indre motivasjon. Fokuset på motivasjon er i denne sammenheng relasjonelt betinget (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland 2009: 281).

Eccles (1987) "expectancy- value" teori omhandler sosiale og kognitive prosesser som forklaring på forventninger og verdier rundt mestringsmotivasjon. Teorien forutsetter at motivasjon, valg av aktiviteter og utholdenhet, er et resultat av oppgavens verdi for eleven og elevens forventninger om å kunne mestre oppgaven. Forventninger rundt mestring av bestemte oppgaver antas i teorien å være påvirket av oppgavens vanskelighetsgrad, erfaringer, attribusjon av tidligere mestringserfaringer og generell akademisk selvoppfatning. Verdien av forskjellige områder og oppgaver antas å bli påvirket av holdninger og forventninger hos lærere, venner, sosial rolle og rolleforventninger og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2003: 86).

Wigfield og Eccles (1992) har bidratt til forståelsen av verdier gjennom å analysere forskjellige aspekter ved elevens oppfatning av verdien av ulike oppgaver. Herunder skiller de mellom flere aspekter ved verdien av en oppgave, blant annet indre verdi, nytteverdi og kostnad (Skaalvik & Skaalvik 2003: 86).

Indre verdi beskrives som den gleden eleven har av å arbeide med en bestemt oppgave og den interessen eleven har for emnet. Nytteverdi stiller spørsmål om oppgavens betydning for fremtidige mål. Dersom eleven oppfatter at oppgavene som blir gitt er viktige og utfordrende for eleven, har oppgavene høy nytteverdi. Kostnad beskrives som alle de negative aspektene som kan være knyttet til å engasjere seg i en bestemt oppgave. Oppgavens verdi synker jo større kostnaden ved å engasjere seg i oppgaven er. Dette er kostnader som øker når aktiviteten ikke matcher elevens forutsetninger. Hvilke verdier eleven knytter til faget og dets innhold, kan få stor betydning for elevens atferd. I denne sammenheng kan begreper som underlying og utagering gjøre seg gjeldende (Skaalvik & Skaalvik 2003).

Covingtons (1992) teorier fokuserer på hva som kan virke truende på elevens selvverd og hvilke konsekvenser trussel mot selvverd kan få for deres motivasjon for skolearbeid. Teorien bygger på forutsetningen om at elever har behov for å verdsette seg selv, og at de vil søke å beskytte selvverdet hvis det blir truet (Skaalvik & Skaalvik 2003: 93). Forventninger spiller en stor rolle i selvverdsteorien (ibid: 95). Dersom den evnerike søker å komme inn i det sosiale miljøet, kan eleven velge å yte mindre innsats. Covington peker i denne sammenheng på at den lave anstrengelsen, kan være selvbeskyttende (Manger m.fl. 2009: 293), i forbindelse med søken om å passe inn kan den evnerike eleven skjule sine evner gjennom lav anstrengelse. For å forstå dette må vi ta i betraktning at innsats kan ha to ulike virkninger. På den ene siden kan innsats bidra til bedre prestasjoner. Økt innsats kan dermed bli belønnet med mestring og på den måten bidra til økt følelse av selvverd. På den andre siden kan økt innsats oppleves som en risiko (Skaalvik & Skaalvik 2003). Sett i sammenheng med den evnerike elevens sosiale rolle og ønsket om å passe inn kan underlying, eller utagering brukes som en overlevelsesstrategi. På samme måte kan det å ikke utføre gitte oppgaver være en reaksjon på at oppgavene ikke korrelerer med den evnerike elevens nivå. Elevens forventninger, som bygger på tidligere mestringserfaringer, blir avgjørende for om innsatsen oppfattes som truende (ibid: 96).

Det å yte liten innsats blir i Covingtons teori om selvverd sett på som motivert atferd. Å være lavt motivert for å yte en innsats kan for enkelte av de evnerike elevene være

ensbetydende med å være motivert for å beskytte sin følelse av selvverd. På lang sikt vil mangel på innsats ha negative virkninger for elevens læring. Prestasjonene svekkes og konsekvensene for elevens følte selvverd må til slutt bli negative. Det som i utgangspunktet har beskyttelse av selvverd som hensikt, får negative langsiktige konsekvenser nettopp for selvverdet (Skaalvik & Skaalvik 2003: 96). Resultatet kan bli at eleven utvikler seg til en person som både forventer og aksepterer nederlag (Manger m.fl. 2009: 294). Blumenfeld, Hamilton og Bossert (1983) peker på at mangel på innsats også har sine omkostninger på kort sikt. I sine forsøk på å motivere eleven roser og belønner lærerne innsats. Mangel på innsats vurderes negativt av lærere. Det tolkes ofte som latskap og kan derfor utløse sanksjoner, sinne og irritasjon. Å underyte uten å kunne gi en forklaring på hvorfor, er derfor en lite egnet strategi for de evnerike elevene (Skaalvik & Skaalvik 2003: 97).

Dale og Wærness (2003) peker på vurdering som et viktig redskap i skolen. De fremhever at læringsmotivasjonen er en avgjørende dimensjon vurderingssystemet bør ta hensyn til. Lært hjelpesløshet tilegnes ved at elevenes selvfølelse brytes ned gjennom vedvarende negativ vurdering, og et negativt selvbilde ofte resulterer i at eleven blir mindre villig til å gi en innsats i skolearbeidet. Her spiller følelsene en viktig rolle i læringen. Elevens glede over å gjennomføre aktivitetene forsterker læringsviljen. Med dette konkluderer Dale og Wærness (2003) med at elevvurderingen fremmer læringsmotivasjon dersom eleven opplever en følelse av suksess i emnet, mens vurderingen fungerer demotiverende dersom eleven opplever gjentatte nederlag. Med andre ord vil elevvurderingen fremme læringsmotivasjonen hvis eleven utvikler en følelse av dyktighet i sin rolle som lærende (Dale 2004: 22).

Forskningen viser at forventninger rundt mestring har stor betydning for elevens motivasjon for skolearbeidet. Forventningene virker inn på både valg av aktiviteter, innsats generelt og utholdenhet. Det blir derfor svært viktig å organisere undervisningen på en slik måte at også de evnerike elevene har forventninger om utfordring og mestring. En forutsetning for dette er at lærestoffet, arbeidsformene og arbeidsoppgavene er tilpasset den enkelte elev. Teori og forskning omkring begrepene forventning og mestring viser derfor at tilpassing og differensiering av undervisningen må gjøres til et sentralt undervisningsprinsipp (Skaalvik & Skaalvik 2003:101).

3.3 Møter mellom mennesker

Lærerens undervisning skal legge til rette for elevens læring. Derfor må undervisning forstås som en intensjonalt handling utført av læreren i den hensikt at eleven skal lære. God undervisning er imidlertid ikke en enveisprosess, først og fremst er det en interaksjon og kommunikasjon mellom elev og lærer, både på et verbalt- og non- verbalt plan. Slike interaksjoner foregår regelmessig og over tid, dette bidrar til å konstituere et miljø eller et system som både elever og lærere skaper, og samtidig må forholde seg til. Dette miljøet består av verdier, relasjoner, regler og oppfatninger som dannes av og påvirker alle pågående aktiviteter i form av undervisning, læring og atferd (Lillejord, Manger & Nordahl 2010: 65).

Møter mellom mennesker inngår som en viktig del av lærerens hverdag. Disse møtene innebærer både berikelse og krenkelse. Møter mellom lærer og elev er en del av den profesjonelle lærerutøvelsen, der læreren må opptre profesjonelt (Damsgaard 2010: 52). Respektfulle møter krever genuin interesse for å møte den andre der vedkommende er, selv når problemene er reelle og omfattende kan man møte mennesket slik at det ikke mister motet. Som profesjonell yrkesutøver har man ansvar for å bidra til relasjoner som bygger opp, skaper trygghet og som kan danne grunnlag for endring (ibid: 53).

Det er i forholdet mellom eleven, læreren og lærestoffet at betingelser for læring etableres. Dette betyr at grunnleggende forhold som relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev og lærerens evne til å lede og strukturere undervisningen er av avgjørende betydning for elevens læringsutbytte (Lillejord m.fl. 2010: 71). Denne konklusjonen støttes av John Hatties (2009) omfattende undersøkelse omkring hva som påvirker elevenes prestasjoner. Hans forskning konkluderer med at forbedringspotensialet, i forbindelse med å få i gang produktive læringsprosesser hos elevene, særlig ligger i det som skjer når døren til klasserommet lukkes. Det som utgjør den avgjørende forskjellen er læreren, herunder gjelder blant annet forhold som relasjonen mellom lærer og elev, forventninger og støtte til eleven, utvikling av elevens læringsstrategier og utvikling av en støttende og samarbeidsorientert læringskultur (Lillejord m.fl. 2010: 71).

Det er i de krevende møtene at profesjonaliteten settes på prøve, i slike møter kan det ofte være nærliggende å legge skylden over på andre, og samtidig fraskrive seg det profesjonelle ansvaret. Organisasjonens kultur må i sin helhet ha fokus på imøtekommenhet som en motpol til maktkamp (Damsgaard 2010). Som nevnt, dreier undervisning seg om interaksjon

og kommunikasjon. At disse prosessene holder høy kvalitet er av stor betydning for elevens læring (Lillejord m.fl. 2010: 72). Oppsummert kan man si at et godt læringsmiljø og god undervisning ikke bare fremmer trivsel og sosial utvikling, gode læringsmiljøer fremmer også elevens faglige læring (ibid: 71).

3.4 Makt og avmakt

En lærer vil alltid være en signifikant voksen for barn og unge. I et slikt begrep ligger det at læreren har definisjonsmakt over eleven på grunn av det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev. Til tross for at det eksisterer likeverdighet i slike møter, vil læreren alltid ha større makt enn eleven i denne relasjonen. Læreren definisjonsmakt innebærer at det spiller en rolle hva vedkommende tenker og føler om eleven, og hvordan læreren oppfører seg i møtet med denne eleven (Lillejord m.fl. 2010: 142). Lærere har makt i form av sin formelle utdanning, posisjon og rolle. Til denne rollen hører det et stort ansvar for klassen og enkeltelever (Damsgaard 2010: 58). I denne sammenheng vil fokuset ligge på maktbruk i relasjonen mellom læreren og den evnerike elev.

Ofte forbindes makt med noe negativt. Både i private og profesjonelle relasjoner og møter mellom mennesker kan makt brukes slik at noen havner i en avmaktsposisjon. Dette maktforholdet kan forekomme både intendert og ikke-intendert (Damsgaard 2010: 51). Et barn som står alene mot en form for overmakt vil møte på store problemer. Når relasjonen mellom den som bruker makt og den som utsettes for den, er asymmetrisk, skal det mye styrke til for at den som befinner seg i avmaktsposisjon tar et oppgjør med makten (ibid: 56). For en evnerik elev vil det være tilnærmet umulig å komme ut av den tilegnede rollen. Ifølge Ohnstad (2009) er krenking av barn og unge ekstra alvorlig, nettopp fordi elevene ikke kan identifisere og sette ord på slik maktbruk på samme måte som voksne (Damsgaard 2010: 56).

En lærer som er utrygg i sitt arbeid med den evnerike elev, vil trolig ha større vansker med å møte barnet på en anerkjennende måte enn en lærer som er trygg på seg selv, sin kunnskap og sin rolle (Lillejord m.fl. 2010: 143). Når man opplever avmakt kan det være nærliggende å enten sparke fra seg, eller bli taus og unngå å yte motstand. En dialog som åpner for samtaler om det som er vanskelig, og som har rom for og respekt for at verden kan oppleves ulikt, kan være med på å bygge relasjoner preget av gjensidig respekt. Relasjoner som dette

kan være med på å hindre følelsen av avmakt. Bevissthet rundt dette er en forutsetning for en profesjonell yrkesrolle (Damsgaard 2010: 56).

Det er også en fare for misbruk av makt dersom læreren bruker sin egen kompetanse og erfaringer som sannhetsbevis. I kraft av sin utdanning har lærere kompetanse kunnskap og ferdigheter til å begrunne valgene som tas. Dette fritar de imidlertid ikke ansvaret for å se ting fra ulike ståsteder og åpne for andre løsninger. Kunnskap er en positiv mulighet og ikke et middel i kampen om å ha rett. Å gi seg er ikke nødvendigvis et tegn på tap, det kan bety at man anerkjenner den andre som en likeverdig del av et samspill (Damsgaard 2010: 57). Den profesjonelle lærer er opptatt av å spørre seg selv hvordan verden ser ut fra elevens ståsted og åpne for innflytelse og medvirkning. Tilsvarende knyttes profesjonalitet til rom for selvkritikk (ibid: 58).

Det å ha makt er imidlertid ikke nødvendigvis bare negativt. Det kan dreie seg om å bruke de positive mulighetene profesjonen har. Som lærer kan man sette positive stempler på elevene, lete etter ressurser, hjelpe og gi støtte. Det inngår i lærerens makt å fokusere på det positive og det berikende i mangfoldet. Jakt på muligheter vil kunne prege relasjonen mellom lærer og elev og er med på å skape en kultur med vekstmuligheter (Damsgaard 2010). Det evnerike barnet som opplever at utforskning og mestringsforsøk blir fulgt opp og veiledet av en engasjert voksen som gir anerkjennende og støttende tilbakemeldinger, vil være mer utholdende og ha en større iver etter å lykkes enn elever som ikke mottar slik relasjonell støtte (Lillejord m.fl. 2010: 144). Som profesjonell yrkesutøver må man vektlegge likeverdet mellom elever og lærere. Dette må imidlertid ikke forveksles med likhet i ansvar. Læreren er den profesjonelle parten, og som følgelig må ta det profesjonelle ansvaret (Damsgaard 2010: 64).

Jo mindre en person kan sørge for sine egne behov, desto større blir avhengigheten av den andre som ivaretar behovene. Og jo større denne avhengigheten er, desto større blir avmakten hos den trengende (Henriksen & Vetlesen 2000: 30). Lærerens makt må derfor knyttes til å bruke sin samlede kompetanse til å sørge for at elevene lærer og blir sett, at de anerkjennes og blir tatt på alvor også når det butter imot. Relasjoner som preges av positiv utveksling bygger grunnlaget for å kunne håndtere vanskelige tider. Læreren som er bevisst sin rolle har mange muligheter til å forebygge og håndtere utfordringer knyttet til elever (Damsgaard 2010: 58). Evnen til å ha et kritisk blikk på den skolekulturen man inngår i, er

sentral med tanke på utvikling av en profesjonell lærerrolle. Videre vil det være avgjørende at læreren ha en årvåkenhet omkring sin egen væremåte (Damsgaard 2010: 65).

4. Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg gi en beskrivelse av vitenskapsteoretiske perspektiv og metodevalg. Videre kommer jeg inn på de sterke og de svake sidene ved min undersøkelse. Avslutningsvis i dette kapitlet tar jeg for meg begrepet validitet.

4.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Jeg har tatt utgangspunkt i å undersøke lærernes erfaringer rundt egen praksis i forbindelse med undervisning av evnerike elever.

I fenomenologisk tenkning tar en utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og man mener at opplevelse av samme fenomen er forskjellig avhengig av forutsetninger og forforståelse. Fokuset ligger på individets opplevelse av det som skjer og den reelle verden settes i en parentes. Dette kalles ”den fenomenologiske reduksjonen”, hvilket innebærer at man ser bort i fra det objektive, og fokuserer på fenomenet (Alvesson & Sköldberg, 2008: 166) Min undersøkelse kan ikke generalisere informantenes uttalelser til å gjelde undervisningssituasjonen for alle evnerike elever, det er derimot et uttrykk for akkurat dette utvalgets oppfatninger på dette tidspunktet. Hensikten er å få frem informantens opplevelser og erfaringer. Det er ikke mulig å gjennomføre et uhildet intervju, intervju er dermed ikke en objektiv prosess, vi tolker det vi ser og tolkningen påvirkes av subjektive elementer (Kleven 2005: 20).

Vi sier om en rekke fenomener at de er meningsfulle, det vil si at de uttrykker en mening eller har en betydning. Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen 2009: 142). Alvesson og Sköldberg (2008) hevder at mening bare kan forstås når den settes i sammenheng med helheten, og motsatt helheten kan bare forstås ut fra delene. Vi utvikler vår forståelse gjennom et gjensidig utvekslingsforhold mellom helheten og delene. Vi står dermed ovenfor den hermeneutiske sirkelen (Alvesson og Sköldberg, 2008; Kleven, 2005). Hermeneutikken løser denne tilsynelatende uløselige selvmotsigelsen ved å gjøre den om til en spiral der man starter i en ende, forsøker å sette denne sammen med helheten og som videre fører frem til ny forståelse og kunnskap. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del medfører at man forstår det man studerer stadig bedre for hver omdreining man får av spiralen. På denne måten blir forståelsen en mer

dynamisk prosess (Kleven 2005: 41). Dette er et viktig verktøy når oppgaven består i å forstå, tolke, og finne hensikten bak ytringer. Gjennom samtaler med lærere kommer man frem til deres meninger og holdninger, deretter setter man disse delene sammen til et større bilde.

Ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008) er hermeneutikken opptatt av den situasjonen ting foregår i, konteksten. I fenomenologiske undersøkelser rettes oppmerksomheten mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektivt perspektiv (Thomassen 2006: 83). Den preges dermed av tolkerens forforståelse og forståelse, menneskelige fenomener som handlingsmønstre, normer, verdier, atferd og en del av forskningsprosessen vil være fortolkning (Gilje & Grimen 2009). Forskeren har med seg meninger og erfaringer som bidrar til å skape en kontekst, virkeligheten er allerede blitt tolket (Alvesson og Sköldbberg, 2008: 136).

Som student, pedagog og forsker har jeg med meg mye forforståelse og forståelse gjennom ulike erfaringer og gjennom min egen rolle. Dette er faktorer som virker inn på det jeg tolker og oppfatter. Denne forforståelse gjenspeiler seg også i mine teoretiske valg og avgrensninger. I denne sammenheng har jeg observert lærere ved tidligere anledninger som har hatt evnerike elever i sin klasse, disse elevene ble ikke viet nok eller riktig oppmerksomhet. Slike observasjoner har påvirket mitt syn på hvordan undervisningssituasjonen er for disse elevene. Dette stemmer sannsynligvis ikke overens med undervisningssituasjonen for alle evnerike barn og kan ikke generaliseres, men dette er til gjengjeld mitt erfaringsgrunnlag.

Teorien i denne oppgaven er valgt på normativt grunnlag. Mine interesser rundt feltet påvirket min vinkling av oppgaven og avgrensning av teori. Flere av problemstillingene som dukket opp underveis var jeg kjent med fra før, fra observasjoner gjennom studiene og gjennom debatter i media. På den ene siden kan min forforståelse føre til en raskere og større forståelse av intervjuobjektets erfaringer. På den annen siden kan slike forståelser fordreie mine tolkninger eller ødelegge for meg når jeg søker å forstå. Det blir derfor viktig å være bevisst det skillet som fins mellom forforståelsens ulike komponenter (Kleven 2005: 43).

Metoden jeg har valgt i denne oppgaven er halvstrukturert intervju. Jeg vil drøfte dette med fenomenologien og hermeneutikken som grunnlag. Gjennom de forskjellige delene og

gjennom min forforståelse vil jeg vise hvordan jeg kom frem til mine resultater. Gjennom en kombinasjon av fenomenet på egne premisser og hermeneutikkens veksel mellom del og helhet vil disse teoriene kunne belyse metoden fra et vitenskapelig begrunnet ståsted.

4.2 Kvalitativ metode

Vi skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder. Den kvantitative metoden tar sikte på å "objektivisere" prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, mens den kvalitative metoden prioriterer nærhet. Denne nærheten, sammen med fleksibiliteten som følger av at datainnsamlings situasjonen ikke er fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig ville fått tak i. Dette kan i tillegg gi kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskap som enkelte kvantitative metoder gir (Kleven 2005: 22).

Når en skal velge mellom kvantitative og kvalitative metoder er det nødvendig å velge på bakgrunn av hva metoden kan tilby i forhold til problemstillingen, fremfor å ta valget på et rent vitenskapsfilosofisk grunnlag. Kvalitativ metode er en metode for innhenting av opplysninger hvor man istedenfor å undersøke flest mulig forekomster, fokuserer på noen få, og undersøker disse svært grundig (Kleven 2005: 24). Problemstillingen min lar seg best belyse med en kvalitativ tilnærming. Jeg er ute etter å finne ut av motiver, holdninger og mindre sammenhenger som kan beskrive, forklare og forhåpentligvis gi en dypere forståelse av hva lærere tenker omkring sin undervisning av evnerike barn (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2006). Den kvalitative metoden prioriterer nærhet kombinert med en fleksibilitet, noe som kan gi tilgang til kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven 2005:23).

Min problemstilling er som følger;

Hvordan arbeider lærere med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for evnerike elever, og hvilke utfordringer ligger i dette arbeidet?

Deretter har jeg reist tre forskningsspørsmål som dekker forskjellige områder tilhørende selve problemstillingen;

-
- Hvordan foregår tilpasningsarbeidet omkring den evnerike elev?
 - Hvordan er lærens oppfattede rolle ovenfor den evnerike elev?
 - Hvilke holdninger har lærerne overfor evnerike elever?

Kvalitativ forskning er en kontekstbundet virksomhet som plasserer betraktninger i verden (Alvesson & Skoldberg 2008). Jeg ønsker å innhente informasjon om hvordan lærere legger til rette for læring hos evnerike barn i grunnskolen og forsøker å tolke eller forstå fenomener ut i fra den betydning informantene gir dem(ibid.). Intervju som metode har til hensikt å få frem enkeltmenneskets synspunkter, erfaringer, følelser og opplevelser. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Basert på den hverdagslige samtalen, er den samtidig en faglig konversasjon (Kvale 1997; Kvale & Brinkmann 2010:21).

Gjennom halvstrukturert intervju får jeg frem lærerens meninger og oppfatninger rundt temaet som forskes på. Denne metoden stiller store krav til meg som intervjuer. Det vil i første omgang være viktig at intervjuguiden er så dekkende som mulig for det som skal undersøkes, deretter har fleksibilitet i intervjusituasjonen vært avgjørende for svarene som gis. Ved datainnsamlingen blir forskeren selv et svært viktig instrument i datainnsamlingen (Kleven 2005). Som forsker har jeg kunnet utnytte meg selv og min fagkunnskap også i selve datainnsamlingssituasjonen

I intervjuguiden ligger fokuset på oppfatninger omkring begrepet tilpasset opplæring, hvordan læreren tilpasser undervisningen for evnerike elever, hva en slik nivåinndeling gjør med lærerens planleggingsarbeid og hvilke forhåndsregler læreren må ta hensyn til i arbeidet med evnerike elever. Videre stilles det spørsmål omkring skolen i sin helhet og dens fokus på tilrettelegging for evnerike barn. Informantene har fått fortelle sin historie innenfor de rammene som er gitt av intervjuguiden og intervjueren.

4.3 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Det menneskelige samspill i intervju påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres under intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale & Brinkmann

2010: 79). I dette avsnittet peker jeg på hvilke faktorer som kan ha vært med på å prege min oppgave, både de svake og de streke sidene ved min undersøkelse.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju, på denne måten fikk jeg testet metoden og om intervjuguiden ga muligheter for relevante og gode svar. Dette gjorde også at jeg som forsker ble mer forberedt og tryggere i rollen som intervjuer. Etter gjennomføringen av pilotintervjuet ble det tydelig hvilke spørsmål som ga gode svar, altså svar som samsvarte med det undersøkelsen er ute etter å avdekke, og hvilke som ga svar som ikke var relevante for undersøkelsen eller som ga korte og lite konkrete, lite utfyllende svar. Pilotintervjuet, ved siden av at jeg satt meg inn i intervjutemaet har ført til en større refleksjon rundt intervjuguiden og høyere ferdighetsnivå hos meg som intervjuer, både på den begrepsmessige siden og den metodologiske siden (Kvale & Brinkmann 2010: 34). Min progresjon som intervjuer avdekket også hvilke spørsmål som var ledende. Bekreftende ord kan også ha ledet intervjuobjektet til å tenke at de var på rett spor, eller i en bane som jeg ønsket. Dette kan tyde på at de siste rundene med intervjuer har et mer realistisk innhold enn de første, til tross for gjennomføring av pilotintervju.

Utvalget i kvalitative undersøkelser er lite, mitt utvalg består av åtte lærere og åtte enkeltintervjuer. Denne begrensningen gir et lite representativt bilde av lærernes arbeid med evnerike elever. På samme tid er dette et forsøk på å gi et innblikk i hvordan dette utvalget med lærere arbeider og hvordan de oppfatter relasjonen med de evnerike elevene de arbeider med. I begynnelsen av intervjuet ble tema for undersøkelsen presentert, samt det undersøkelsen tok sikte på å avdekke. Informasjonen rundt oppgavens hensikt og mål er korte og konkrete og beskriver hva undersøkelsen er ute etter å avdekke, dette for at det ikke skal virke for ledende i intervjusituasjonen. Til tross for at Informasjonen er begrenset kan dette ha vært med på å forme svarene i den forstand at intervjuobjektene svarer ut i fra den informasjonen de har fått. Det er derfor en mulighet for at svarene er gitt ut i fra det de tror jeg vil høre. En annen mulighet er at svarene har blitt gitt ut i fra det som er ”riktig” og forventet rundt temaer om evnerike barn og tilpasset opplæring.

Rekkefølge og variasjon i spørsmålsstilling varierte noe, ut i fra når det falt seg naturlig i samtalen og mellom hvert intervju, dette kan ha vært med på å påvirke hvilke svar som gis (Kvale & Brinkmann 2010: 35). Spørsmålene mine har sannsynligvis sine svakheter, det fins mange måter å stille spørsmål på og de kan alltid gjøres bedre for å få bredere og mer utfyllende svar. Ulike ordlag kan ha påvirket svarene, i form av blant annet ledende

spørsmål. Innimellom sporet intervjuene over i baner som ikke var relevante for undersøkelsen, dette medførte at intervjuobjektet måtte ledes tilbake til temaet ved at spørsmålet ble stilt på en annen måte eller ved at et nytt spørsmål ble stilt. Dette ble gjort for å få svar som samsvarte med spørsmålene og det undersøkelsen spør etter. Deretter kan det være et spørsmål omkring intervjuets spørsmål, og om de rent faktisk måler det jeg er ute etter å måle. Lengre samtaler rundt hvert spørsmål kan ha vært med på å gi mer dekkende svar.

Informasjon omkring anonymitet og sletting av materialet etter endt undersøkelse kan bidra til at intervjuobjektene føler seg tryggere til å snakke fritt og til å gi fra seg mer informasjon. Gjennom informasjon om undersøkelsens overordnede mål og om hovedtrekkene i designen, så vel som offentliggjøring av rapporten og mulige risikoer og fordeler ved å delta i undersøkelsen, er intervjuobjektene langt på vei sikret at jeg ivaretar og vektlegger intervjuobjektets konfidensialitet (Kvale & Brinkmann 2010: 88). Informert samtykke ble undertegnet, informasjon om at man når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen ble også vektlagt, på denne måten kommer det tydelig fram at deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Videre har intervjuobjektene fått fylldig informasjon om hvilke personer som vil ha tilgang til intervjuene.

Andre faktorer som kan ha vært med på å forme svarene er vanskelige eller personlige spørsmål som kan føre til at læreren stiller seg selv i et dårlig lys. Som et forsvar på dette kan svarene da enten bagatelliseres eller så kan viktig informasjon bli utelatt. Lærerne i undersøkelsen hadde forskjellige erfaringer i arbeidet med evnerike barn, engasjement, forskjellige nivåer i kunnskap og interesse for feltet har også en innvirkning på utfallet av intervjuene. Samtidig er det mulig at enkelte har forberedt seg før selve intervjuet.

En svakhet ved denne metoden er at intervju ikke gjenspeiler hvordan informantene faktisk arbeider, men dokumenterer deres oppfatning av hvordan de gjør arbeidet. Gjennom observasjon ville man for eksempel kunnet avdekke helt annen informasjon enn det man får frem gjennom et intervju. Jeg søker å finne ut av hvordan lærere planlegger og arbeider med evnerike barn og hvordan de oppfatter denne relasjonen. Noe av dette kunne jeg funnet ut av gjennom observasjon, men vurderte det slik at lærernes tankearbeid og refleksjoner ikke ville komme frem under observasjon. Jeg er mest opptatt av lærerens erfaringer og vil i den sammenheng få frem hvordan de selv mener at arbeidet med evnerike barn foregår. I den

sammenheng er det derfor mer hensiktsmessig å gjennomføre kvalitative intervjuer enn å observere læreren i klassesituasjoner eller under planlegging.

Jeg har valgt å ikke gjøre intervjuer med elever og foreldre. Dette er et bevisst valg fordi jeg i denne sammenhengen er ute etter å finne ut av hvordan lærere jobber med evnerike barn og deres erfaringer rundt dette arbeidet, gjennom et lærerperspektiv. Dermed blir ikke intervjuer fra slike aktører nødvendig i denne omgang. Disse er unektelig en viktig del i denne sammenheng og kunne selvsagt vært involvert slik at temaet kunne vært undersøkt fra forskjellige ståsteder, men dette krever en større oppgave og langt lenger tid enn det jeg har hatt til rådighet i denne omgang. Ved å utelate foreldre og elever fra min undersøkelse får jeg ikke mulighet til å få bekreftet eller avkreftet det som kommer frem i intervjuer av lærerne. Denne oppgaven er dermed bare belyst fra en side, nemlig lærernes.

I denne omgang har jeg valgt å benytte meg av enkeltintervjuer fremfor gruppeintervju. Under gruppeintervjuer får deltakerne mulighet til å spille på hverandres utsagn, selv om dette ofte er nyttig, ønsket jeg i denne sammenheng å få frem kun hva de enkelte lærerne tenkte. Gjennom dette valget var håpet å skape en mer privat atmosfære, der det er trygt å fortelle om erfaringer og utfordringer i arbeidet med evnerike elever.

Videre er spørsmålet om fortolkning viktig. Dette gjennomsyrrer hele intervjuet, til tross for at jeg har vært bevisst på å være så objektiv som mulig, er det sannsynlig at en ubevisst fortolkning har startet allerede i intervjusituasjonen. Deretter er det et spørsmål om jeg, i drøftningsdelen, har fortolket lærernes utsagn slik de har ment det. Valget om å droppe båndopptaker har gjort at jeg i denne oppgaven har måttet stole på at notatene mine er dekkende nok. Dette gjennom at notatene inneholder tegn for pauser, kroppsspråk og småord, i tillegg til de skriftlige notatene. Her er det fare for at noe informasjon har blitt utelatt.

Oppgavens størrelse ga kun rom for en runde med intervjuer. Med ett intervju per lærer, må man ta høyde for at det er ting som kan påvirke intervjuet og informasjonsstrømmen. Forhold som dagsform, om man har en god eller dårlig dag og tidspress kan være med på å påvirke intervjuet og hvordan det utspiller seg. Alt i alt oppfattet jeg intervjusituasjonen som positiv, lærerne fremstod som åpne og villige til å snakke om temaet. Den direkte kontakten under intervjuene ga mulighet for gode samtaler. Flere av lærerne jeg snakker med har

lengre erfaring i arbeid med evnerike elever og uttrykte både engasjement og bekymringer rundt dette arbeidet.

4.4 Validitet

Validiteten av en undersøkelse henger sammen med måleinstrumentets evne til å måle det det faktisk er ment å måle (Grenness 1997: 112), undersøkelsens gyldighet (Kvale 1997: 165). Når man skal sikre validitet, kommer aspekter som sannhet og kunnskap inn i bildet. Validitet handler i denne sammenheng om min evne til å tolke og trekke slutninger. Grenness (1997) peker på at validitet handler om hva undersøkelsen har kastet lys over.

I analyseringen handler validiteten om hvorvidt spørsmålene som stilles er gyldige, og hvorvidt tolkningene er logiske (Kvale 1997: 165). Det er imidlertid praktisk og teoretisk nesten umulig å diskutere begrepet validitet, uten å samtidig inkludere et annet, vesentlig begrep, nemlig reliabilitet. Når det gjelder å avgjøre en undersøkelses reliabilitet, det vil si hvorvidt målingene som leder fram til de endelige resultatene er utført så nøyaktig at vi kan stole på dem. Dersom en undersøkelse får tilnærmet like svar når den gjennomføres flere ganger, vil undersøkelsen være reliabel (Grenness 1997: 113). Intervjuer og gjennomføringen av et intervju er en subjektiv prosess, denne studien har ikke til hensikt å generalisere til å gjelde alle læreres arbeid med evnerike elever. Det er min subjektive tolkning som ligger til grunn for studiens avsluttende del. Denne oppgaven tar sikte på å studere nettopp denne gruppen lærere, og gi et innblikk i deres erfaringer og meninger. Dermed blir det på mange måter opp til mottakeren å vurdere om undersøkelsens funn kan videreføres til å gjelde flere lærere. Kvale (1997) peker på at et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument og at en valid slutning er basert på korrekte premisser.

Når man skal avgjøre om en metode undersøker det den er ment å undersøke, må man også ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes (Kvale 1997). Forskning gir sjelden grunn til skråsikkerhet. Det beste vi kan gjøre er å forsøke å komme nærmere sannheten gjennom bedre og bedre målinger av den virkeligheten vi er nysgjerrige på (Grenness 1997: 112). Normalt spør man hvor valide forskningsresultatene vi har funnet er. Dette henger sammen med at i den vitenskapelige logikken ligger det innebygd en begrensning som gjør at man strengt tatt ikke vet at man har funnet en "sannhet". Prinsipielt er det alltid en

mulighet for at vitenskapelige teorier som i dag regnes som valid kunnskap, blir erstattet av nye teorier i morgen (Kleven 2005).

4.4.1 Indre validitet

God indre validitet betyr at man kan stole på den tolkningen og de slutningene som forskeren fremsetter på grunnlag av relasjoner mellom variabler. Per definisjon er begrepet et lokalt fenomen som er knyttet til den situasjonen undersøkelsen blir foretatt innenfor. Med en gang man begynner å tolke inn et årsaksforhold mellom variabler setter spørsmålet om indre validitet inn (Kleven 2005). Pedagogikk dreier seg om undervisning og oppdragelse, det drives i den hensikt at det skal ha en virkning. Derfor er det viktig at forskeren finner ut noe om årsaksforhold. Det ligger i pedagogikkfagets natur at årsaksforhold er av interesse. Å studere virkningen av et opplegg innebærer å studere i hvilken grad opplegget har vært medvirkende årsak til forandring (ibid.). En vanlig trussel mot indre validitet er retningsproblemet. Med dette menes vanskeligheten med å avgjøre hva som er årsak og hva som er virkning (Lund 2002: 117).

5. Undersøkelsen

I dette kapittelet presenteres kriteriene for utvalget, samt utvalgets størrelse og antall skoler. Videre legger jeg frem hvordan jeg gjennomførte intervjuene og hvordan bearbeidingen av informantenes svar foregikk. Som en avslutning på dette kapittelet drøftes de etiske sidene ved undersøkelsen.

5.1 Utvalg

Studien tar sikte på å undersøke lærerens arbeid rundt evnerike elever i norske skoler. I prosessen med å finne informanter var det derfor hensiktsmessig å stille et par kriterier til utvalget. Lærerne som deltar i prosjektet måtte ha erfaring fra arbeid med evnerike elever, enten på et nåværende tidspunkt eller gjennom arbeid i tidligere klasser. I tillegg til dette er det avgjørende at lærerne jobber i grunnskolen. Totalt åtte lærere, fra tre forskjellige barneskoler i to forskjellige fylker deltok i undersøkelsen. I prosessen med å finne intervjuobjekter var flesteparten av lærerne jeg kom i kontakt med positive og villige til å stille opp i undersøkelsen. Jeg kom i kontakt med mine intervjuobjekter gjennom tre utenforstående lærere tilknyttet de tre skolene fra undersøkelsen. De første avtalene ble gjort over telefon, deretter ble samtykkeerklæringene undertegnet ved det første møtet, før intervjuene startet.

Lærerne som deltar i undersøkelsen har varierte erfaringer i sitt arbeid med evnerike barn. Felles for de alle er at de er villige til å snakke åpent om sine utfordringer rundt dette arbeidet.

5.2 Gjennomføring

Informasjonen som ble gitt rundt prosjektet ble i første omgang formidlet muntlig over telefon, i forbindelse med forespørsel om deltakelse. Deretter ble all informasjon og samtykkeerklæring utlevert i skriftlig form til hver enkelt lærer. Enkeltintervjuene ble gjennomført på tre dager, med en viss periode mellom disse dagene. Tidsperioden mellom de tre dagene med intervjuer ga rom for at svarene kunne synke inn og starte videre tankeprosesser hos meg som intervjuer. De forskjellige erfaringene jeg gjorde underveis i

intervjuprosessen, førte til at spørsmålene og måten de ble stilt på varierte noe fra gang til gang.

5.3 Bearbeidelse

I dette avsnittet vil jeg legge frem hvordan jeg kom frem til temaene som presenteres i undersøkelsens avsluttende del, deretter vil jeg legge frem hvordan jeg har jobbet med de forskjellige temaene.

Under intervjuet lå fokuset på lærerens oppfatninger omkring begrepet tilpasset opplæring, organisering og differensiering av undervisningen for evnerike elever, hva en slik nivåinndeling gjør med lærerens planleggingsarbeid og hvilke forhåndsregler læreren må ta hensyn til i arbeidet med evnerike elever. Formålet med denne undersøkelsen er å beskrive og tolke temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale 1997: 121), altså temaer rundt lærernes undervisning og arbeid rundt evnerike barn. Det er ikke ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Intervjuet fortonet seg som en samtale ansikt til ansikt, gjennom notatene og transkripsjonen ble samtalen mellom deltakerne og meg som intervjuer, abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann 2010: 186).

Transkriberingen ble gjort kort tid etter at intervjuene var gjennomført, mens jeg fremdeles hadde de friskt i minnet. De nedskrevne notatene ble et viktig redskap i denne prosessen der jeg, gjennom grovtranskribering, har forsøkt å gjengi hva intervjuobjektene har sagt. I denne sammenheng har jeg inkludert setningenes pauser og gjentakelser, da dette er relevant for den psykologiske fortolkningen av for eksempel intervjupersonens engstelsesnivå eller betydningen av benektelse (Kvale & Brinkmann 2010: 194). Det strukturerte materialet gjorde det lettere å få en oversikt over innholdet, Kvale og Brinkmann (2010) peker på at struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen. De delene som truer anonymiteten til deltakerne i prosjektet har blitt utelatt. Delene som ikke er relevante for den oppgaven er ute etter å finne svar på har også blitt fjernet på dette stadiet i prosessen. Transkriberingen av intervjumaterialet har vært et langvarig og anstrengende arbeid.

Denne bearbeidningen av intervjuene bidrar til å skape orden og oversikt over materialet slik at det får en struktur og dermed blir lettere tilgjengelig for tolkning (Grenness 1997: 165).

Deretter startet prosessen med å systematisere materialet og dele funnene inn i forskjellige temaer. Målet med dette arbeidet er å finne sammenhenger mellom hva informantene har sagt, i de forskjellige intervjuene og finne frem til de temaene som best beskriver de fenomenene jeg undersøker (ibid: 165).

I denne undersøkelsen har jeg hovedsakelig benyttet meg av analysemetoden Kvale (1997) kaller meningskategorisering. Gjennom denne metoden har jeg systematisert intervjuene og delt de inn i forskjellige temaer. Gjentatte gjennomganger av det transkriberte materialet er nødvendig for å avdekke flest mulige innfallsvinkler. Ved hjelp av denne systematiske gjennomgangen av de transkriberte intervjuene har jeg kunnet se forskjellige hovedtendenser i mitt materiale. Jeg har gjennom dette valgt å fokusere på temaene tilpasset opplæring, rolle og holdninger, og plassert lærernes utsagn inn under disse tre gruppene. Dette bidro til å forkorte det transkriberte materialet. Samtidig gir dette undersøkelsen en tydelig struktur, og et tydelig bilde av hvilke hovedtrekk som går igjen i denne undersøkelsen (Kvale 1997: 125).

De tre temaene jeg har valgt å fokusere på tilsvarer forskningsspørsmålene jeg har reist i denne undersøkelsen, her ligger fokuset på tilpasset opplæring, oppfatning av egen rolle og lærerens holdninger.

I søken etter meningen bak utsagnene under de forskjellige temaene har jeg fortolket informantenes ytringer, dette for å få frem et meningsinnhold i det som sies. I denne sammenheng har den hermeneutiske sirkel vært viktig, der de tre temaene må tolkes opp mot tekstens helhet. Dette betraktes som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen. Herunder er det et viktig prinsipp at teksten både tolkes og forstås ut i fra sin egen referanseramme (ibid: 217). Dermed har det transkriberte materialet i sin helhet vært viktig i min tolkning.

Sammenfattet har systematiseringen i denne undersøkelsen blitt til gjennom klassifisering av stoffet i overensstemmelse med temaene tilpasset opplæring, oppfatning av egen rolle og lærerens holdning, dette er temaer som synes å gå igjen i mitt materiale (Grenness 1997: 166). Videre analyseres det transkriberte - og systematiserte materialet ut fra de bestemte kriteriene som er lagt til grunn (ibid: 156).

5.4 Ethiske overveielser

Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer. Kunnskapen jeg har fått ut av intervjuene har vært avhengig av den sosiale relasjonen mellom meg som intervjuer og intervjuobjektet. Jeg har vært bevisst på å skape en relasjon der det føles trygt og der det er rom for å snakke fritt, innenfor gitte rammer (Kvale & Brinkmann 2010: 35). Som Kvale & Brinkmann (2010) påpeker er dette en fin balanse mellom mitt ønske om å innhente interessant kunnskap og respekten for intervjuobjektets integritet, etisk sett.

De etiske spørsmålene begrenser seg imidlertid ikke bare til den direkte intervjusituasjonen, den er integrert i alle fasene av intervjuundersøkelsen. Det er knyttet moralske og etiske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og mål (Kvale & Brinkmann 2010: 79). Dette har krevd at jeg på forhånd har måttet tenkt igjennom verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan oppstå i løpet av intervjuprosjektet (ibid: 81). En respektfull holdning har vært viktig både i planleggingsfasen, i selve gjennomføringen av intervjuene og i skrivefasen der man behandler sensitive opplysninger.

Når det gjelder informert samtykke har deltakerne blitt gitt tilstrekkelig informasjon for å kunne delta i undersøkelsen. Informasjon omkring konfidensialitet, om hvem som har tilgang til intervjuer, om muligheten til å trekke seg når som helst og informasjon om offentliggjøring av endt rapport – alt dette har vært tydelig fremstilt for intervjuobjektene. Videre har åpenhet ovenfor dilemmaer, ambivalenser og konflikter som kan oppstå i løpet av forskningsprosessen blitt tydelig kommunisert (Kvale & Brinkmann 2010: 87). Transkripsjon innebærer også etiske spørsmål. Intervjuene tar opp følsomme emner, derfor er det viktig at konfidensialiteten til deltakerne, personene og institusjonene som nevnes i intervjuet er beskyttet (ibid: 195). I denne undersøkelsen har slik følsom informasjon blitt slettet på transkripsjonsstadiet.

Gjennom arbeidet med undersøkelsen har jeg vært bevisst på å bruke det Kvale & Brinkmann (2010) kaller ”praktisk klokskap”. Med dette har jeg forsøkt å se og beskrive hendelser i deres verdiladede sammenhenger og dømme deretter. Mitt ønske er at denne undersøkelsen den kan være med på å bidra til å tjene både vitenskapelige og menneskelige interesser, gjennom sitt fokus på lærerens rolle i arbeidet med evnerike barn og unge.

6. Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene jeg har kommet frem til fra undersøkelsen. Fremstillingen er delt opp i tre deler; tilpasset opplæring, oppfatning av egen rolle og lærerens holdninger. Først presenteres hovedtrekkene fra undersøkelsen med utsagn fra intervjuobjektene. Deretter drøftes funnene opp mot relevant teori.

6.1 Tilpasset opplæring

Under intervjuet ble det stilt spørsmål som omhandlet lærerens planleggingsarbeid, nivåinndeling – differensiering i undervisningen og undervisningsstoffet. Spørsmålet omkring skolen i sin helhet og dens fokus på tilrettelegging inngikk også som en viktig del av intervjuet. Læreren står ovenfor mange valg i arbeidet med tilpasset opplæring, der differensiering av lærestoffet kan være avgjørende for om den evnerike eleven lærer ut i fra sine forutsetninger eller ikke.

Seks av de åtte lærerne i denne undersøkelsen peker på at skolen i sin helhet har lite fokus på tilrettelegging for evnerike elever, de to siste forteller at skolen har kommet innom dette temaet i noen grad. To lærere forteller at de har deltatt på kurs der fokuset var differensiering. Samtlige sier videre at det er opp til hver enkelt lærer når det gjelder valg av metode og fremgangsmåte i undervisning og tilpasset opplæring av disse barna. Videre forteller flere av lærerne at tilrettelegging for en sammensatt klasse, med mange elever som trenger skreddersydde opplegg, ofte kan medføre at tilbudet til de evnerike elevene blir veldig tilfeldig.

”Det er opp til hver enkelt lærer å legge til rette, det blir ofte veldig tilfeldig hva slags tilbud de får” (informant).

Informantene peker på at mandatene om tilpasset opplæring kan være vanskelige å realisere i skolen, grunnet forskjellige behov og anlegg hos elever. De forteller om at det i dagens skole er så mange elever med forskjellige behov at de flinkeste gjerne havner i siste rekke. Flere påpeker deretter at det er lettere å tilpasse undervisningen for de elevene som sliter, enn det er for de som er evnerike. Det fremheves at deres interessefelt gjerne ligger på et helt annet nivå, eller område enn resten av klassen. Samtidig som de elevene som sliter ofte utgjør en større gruppe, de evnerike er oftere enkeltelever.

På spørsmål om planleggingsarbeidet omkring klassen og det evnerike barnet peker flere av lærerne på at planleggingen foregår på flere plan i et forsøk på å legge til rette for det evnerike barnet på en best mulig måte. Det pekes på mye mer detaljstyring og at planlegging av undervisningen for evnerike innebærer både mer og tyngre fagstoff. I denne sammenheng fremhever deltakerne at dette er et tidkrevende arbeid.

”Det kreves bredere planlegging, dette er selvsagt mer tidkrevende” (informant).

Tre av informantene forteller at konkrete tilbud som gis de evnerike elevene i klasserommet er oppgaver innenfor samme tema som resten av klassen, men på et høyere nivå, ofte tilsvarende høyere klassetrinn. Den resterende gruppen forteller at konkrete tilbud som gis de evnerike barna består i ekstraoppgaver, som gis etter at eleven er ferdig med fellesoppgaver, valg av tyngre lesestoff i samråd med lærer, i hovedsak innenfor språkfagene og henvisning til mer litteratur der elevene kunne hente seg en ny bok, også dette i forbindelse med språkfagene norsk og engelsk.

Tavleundervisningen er imidlertid lik for alle, dette fortelles av samtlige lærere. En av informantene forteller at hun lager egen ukeplan for den evnerike eleven i hennes klasse, slik at de hjemme kan hjelpe til med tyngre fagstoff. En annen lærer peker på at de har en elev som har blitt flyttet opp et klassetrinn, og at dette fungerer bedre for eleven faglig sett.

Felles for de fleste av informantene er at de forteller om utfordringene som ligger i å følge opp de evnerike elevene i deres arbeid under differensierte opplegg, der resten av klassen jobber med noenlunde det samme og den evnerike da gjerne arbeider med et mer komplisert materiale. Videre peker de på tidsaspektet, der planlegging og gjennomføring av undervisningen for evnerike elever blir en ”fartsdump” som gjør deres arbeid med en sammensatt klasse mer komplisert og detaljstyrt. Lærerne i denne undersøkelsen etterspør deretter flere ressurser og et bedre samarbeid og samkjøring mellom trinn.

6.1.1 Lærernes tilpasningsarbeid

I denne delen av undersøkelsen tar jeg sikte på å drøfte hvordan kravet om tilpasset opplæring blir brukt i forbindelse med de evnerike elevene i denne undersøkelsen, da spesielt med fokus på differensiering av undervisningen og undervisningsstoff.

Gjennom lovparagrafen om tilpasset opplæring har skoleeierne fått en klart formulert plikt til å arbeide for en tilrettelegging som tar sikte på å gi alle elever en opplæring som er tilpasset

deres evner, anlegg og forutsetninger (Skogen & Idsøe 2011: 33). Det gjennomgående perspektivet i St. meld. Nr 30 (2003- 2004) kultur for læring er ”Tilpasset opplæring for alle”. Her anses utviklingsarbeidet for en bedre tilpasset opplæring som en oppgave for skoleeieren og skolen som helhet. Lærerne i denne undersøkelsen peker på at skolen i sin helhet i liten grad fokuserer på tilpasset opplæring for evnerike elever.

Uttalelsene fra informantene i denne undersøkelsen samsvarer med Dale (2009) og Damsgaards (2010) undersøkelser, der også de peker på mangel på klare retningslinjer omkring hvordan læreplanen skal realiseres. Dette medfører at det i stor grad er opp til hver enkelt skoleeier, og som vi ser av denne undersøkelsen hver enkelt lærer, hvordan man legger til rette for hvordan læreplanen setter sitt preg på arbeidet i klasserommet og med de evnerike elevene. I liket med Damsgaard (2010) forteller lærerne at dette kan gi som konsekvens at det blir store lokale forskjeller, samtidig som det representerer utfordringer for den enkelte lærer. Utfordringene i dette tilfellet fremheves i sammenheng med at det i stor grad er opp til hver enkelt lærer å tilrettelegge undervisningen for den evnerike elev. Videre kommer det frem under intervjuene at det ofte er veldig tilfeldig hva slags opplæring som gis. At lovverket er vagt formulert og kravene til realisering av planer ikke er tilstrekkelig presisert, kan derfor føre til at det blir et gap mellom intensjon og virkelighet (Damsgaard 2010: 34).

Lærerne i denne undersøkelsen viser en del kunnskap rundt begrepene tilpasset opplæring og differensiering, og hva disse innebærer rent teoretisk. Når det kommer til tilrettelegging av undervisningen for evnerike elever i praksis, peker lærerne på flere utfordringer rundt oppfølging av disse elevene. Det fremkommer at de syns det er utfordrende på et faglig plan, samt at de syns det er tidkrevende å skulle følge opp slike elever i en klasse, der det også er mange andre elever som trenger lærerens støtte. Dette kan tyde på at de evnerike elevene ikke prioriteres når det kommer til lærerens valg av hvilke som trenger deres støtte mest. Det er problematisk for lærere om spredningen i elevgruppa blir for stor. Forsterket innsats om evnerike barn øker et kunnskapsgap som blir mer og mer vanskelig å håndtere.

Et fåtall av lærerne forteller om differensiering i undervisningen, der den evnerike eleven får jobbe med tyngre stoff tilsvarende høyere klassetrinn. Videre kommer det frem at kun en av lærerne har en elev som, på grunn av sine evner, har blitt flyttet opp et klassetrinn. De resterende lærerne forteller at de evnerike elevene ofte blir gitt ekstraoppgaver når fellesstoffet er gjennomgått eller henvises til tyngre lesestoff. Rimm (2008) peker på at

evnerike elever trenger differensiert pensum og undervisning dersom de skal kunne lære noe i skolen. Ser vi dette opp mot differensieringens syv grunnleggende kategorier, der differensieringen bør ta utgangspunkt i elevenes oppnådde dyktighet og lærepotensial (Dale 2004), kan man langt på vei hevde at i dette tilfellet matcher ikke intensjonen virkeligheten, slik Damsgaard (2010) påstår.

Den første av de syv kategoriene omhandler elevens nivå og legger selve grunnlaget for å tilpasse opplæringen, dette er viktig for at læreren skal kunne involvere hver enkelt elev i opplæringsprosessen (Dale 2004: 18). Av undersøkelsen kan vi se at kun tre av lærerne tar utgangspunkt i dette. Dermed kan det tenkes at de resterende lærerne allerede her møter på utfordringer i sitt arbeid med å tilpasse opplæringen for de evnerike elevene. Videre vil en viktig del av skolens differensiering være et bevisst lærerplanarbeid, der læreplananalyse vil kunne bidra til å gjøre eleven mer bevisst sine egne læringsprosesser (ibid: 19). Differensiering i opplæringen legger til rette for at eleven selv kan oppdage hvordan man lærer, og samtidig bedømmer effektiviteten i det de gjør. Dersom læreren involverer elevene i relasjonene mellom oppgavenivå, plan, mål og tidsbruk kan dette bidra til at den evnerike eleven kan utvikle mer realistiske forventninger til undervisningen (ibid.).

Dale (2004) peker deretter på hensiktsmessig organisering av skolehverdagen, der timeplanen må legges til rette for en opplæring som kan øke et positivt læringsutbytte for elevene. Av denne undersøkelsen kommer det frem at timene stort sett er satt av til felles opplegg, deretter har elevene mulighet til å løse nye oppgaver eller velge nytt lesestoff etter at fellesmaterialet er gjennomgått. Dette bringer kategorien læremidler på banen, som blant annet omfatter tekster og lærebøker som er produsert for å dekke bestemte opplæringsmål (Dale 2004: 20). For den evnerike elev vil det da være viktig at skolen kan tilby tekster og oppgaver som tilsvarer elevens nivå. Videre bringer det temaet arbeidsmåter og metode på banen, dette har først og fremst sin berettigelse i å sikre et godt læringsutbytte. Differensiering på dette området innebærer at skolen systematisk tar i bruk forskjellige metoder kombinert med de forskjellige lærerressursene lærestedet rår over (ibid: 22). Dersom lærerne i all hovedsak forholder seg til at de evnerike elevene skal gjennomgå felles materiale før de får jobbe med mer krevende oppgaver, vil ikke en slik undervisning gagne disse elevene. Dale (2004) peker på vurdering som en avgjørende kategori, der lærerens vurdering av seg selv og omkring elevens læringsutbytte vil kunne bidra til at skolen utvikles til å bli en lærende organisasjon. Videre fremhever han at vurdering kan tjene til å øke læringsenergien ved at den er knyttet sammen med elevens følelser og ønske om å lære.

At avgjørelser i klasserommet preges av læreren og de valg vedkommende gjør (Damsgaard 2010: 35) blir dermed en av de viktigste faktorene som avgjør om den evnerike eleven mottar en tilpasset opplæring eller ikke. Dette underbygges av informantene i min undersøkelse der lærerne peker på at det eksisterer få styringsnormer. Videre etterlyses det bedre samkjøring mellom klassetrinn, slik at arbeidet som legges ned kan foregå på lik måte på de ulike trinnene. Ut i fra dette kan man også påstå at tilfeldigheter omkring hvilken lærer man får vil kunne være svært avgjørende for om den evnerike eleven vil møtes på en adekvat måte i sin læring, eller ikke.

Lærerne i denne studien peker på økt arbeidsmengde i forbindelse med kravet om tilpasset opplæring. I denne sammenheng fremheves fokuset på utfordringene rundt tidsaspektet, både i undervisningen og i planleggingsdelen. Videre fremhever de vanskene med å sørge for at alle elevene drar nytte av det stoffet som legges frem, spesielt under tavleundervisningen som er lik for alle. Gross (2004) henviser til studier som peker på at flesteparten av de evnerike elevene må jobbe med oppgaver som ligger flere nivåer under deres testede intelligensnivå. Gjennom undersøkelsen kommer det frem at lærerne føler at de ikke strekker til på flere områder knyttet til undervisningen av de evnerike elevene, blant annet i forbindelse med de evnerike elevenes høye faglige nivå. De evnerike elevene utfordrer skolesystemet og lærerne gjennom å være annerledes og ville noe annet enn det som er allment akseptert. I arbeidet med å ivareta et omfattende mandat som skal tilpasses og inkludere alle, kan det være grobunn for læreres opplevelse av å ikke strekke til (Damsgaard 2010: 27). Informantene i undersøkelsen peker på utfordringer knyttet til dette i forbindelse med å ikke strekke til rent tidsmessig, dette med bakgrunn i den sammensatte klasse.

Lærerne i undersøkelsen synes å ha en balanseringsvanske der de i den ene enden har et stort fokus på individualisering av opplegget for de evnerike elevene, mens de på den andre siden forteller om utfordringer i forbindelse med å inkludere disse elevene innenfor klassens ramme. Bachmann og Haug (2006) peker på at det avgjørende for de evnerikes læring er hvilken sammenheng de inngår i, og at det er en klar hensikt med aktivitetene man introduserer. I denne sammenheng gjør lærerens rolle seg gjeldende. Samtlige av deltakerne i denne undersøkelsen peker på at deres rolle ovenfor den evnerike elev, i en skolehverdag der den evnerike eleven møter flere utfordringer både i det faglige og sosiale, er særdeles viktig.

6.2 Oppfatning av egen rolle

Lærerne ble stilt spørsmål omkring hva de i kraft av sin rolle kan gjøre for å hjelpe de evnerike elevene. Her inngikk spørsmål omkring klasseromspraksis og lærerens rolle i forhold til det sosiale aspektet.

Ett svar som går igjen hos lærerne i denne undersøkelsen er at det tilhører lærerens rolle å kjenne sine elever og deres læringsbehov. Videre peker flere av intervjuobjektene på at det er lærerens ansvar å holde elevens entusiasme og lærerglede oppe.

”Min rolle som lærer innebærer å lære evnerike elever hvordan de best kan utnytte sine ressurser” (Informant).

Informanten peker videre på at dette skjer gjennom samtaler og bevisstgjøring av elevens egenskaper og gjennom faglig veiledning. Videre pekes det på at slike samtaler også rommer fokuset på å tilegne den evnerike eleven ny kunnskap omkring sosiale ferdigheter.

I denne sammenheng snakker over halvparten av lærerne om at kontinuerlig evaluering er et viktig hjelpemiddel, både med og uten eleven. De vektlegger at elevens deltakelse i planlegging og vurdering av sin egen undervisning, åpner for elevens medbestemmelse og gir på samme tid læreren nyttig informasjon om den evnerike eleven.

”Det er viktig at læreren skaper et tillitsforhold, der det er rom for å snakke om ting” (Informant).

De fleste lærerne snakker om at et tett samarbeid med evnerike elever og deres foreldre er viktig for å kunne legge til rette og utvikle et lærestoff som gir slike barn nok utfordringer. Samtlige lærere påpeker at det tilhører deres rolle å legge til rette for at de evnerike elevene opplever mestring og at dette forutsetter både kjemi og kunnskap om individet. Videre snakker informantene i denne undersøkelsen om at deres ansvar ligger i å skape trygge og gode rammer, både sosialt og faglig. Det vektlegges videre at lærere skal skape en læringsarena der eleven gis gode muligheter til å utvikle seg.

Informantene peker også på at evnerike barn krever både fysiske og psykiske forhåndsregler, i forbindelse med gruppedynamikk og sosialt. Et par av informantene forteller at de evnerike elevene ofte snakker et språk som deres medelever ikke forstår og at de dermed blir de sett

på som litt rare. Videre forteller de om at andre elever bekrefter det de allerede føler om seg selv.

”evnerike elever er enestående og ensomme i sine problemer” (informant).

Informanten peker på at deres rolle i forbindelse med den evnerike elevens problemer, er å fungere som en støttespiller der læreren arbeider for å legge til rette i sosiale - så vel som faglige situasjoner. Informanten peker på inndeling av grupper som eksempel, der læreren plasserer den evnerike eleven i gruppe med mest mulig kompatible klassekamerater.

Samtlige lærere forteller at det er deres jobb som lærere å støtte og hjelpe de evnerike elevene slik at de kan komme inn i fellesskapet. De fleste av informantene mener at disse barna har lett for å falle utenfor og at de ofte har sosiale barrierer som må brytes, dette gjennom støtte og tilrettelegging fra lærerens side.

6.2.1 Relasjonens betydning

I dette avsnittet tar jeg sikte på å drøfte informantenes utsagn omkring deres rolle overfor de evnerike elevene. Her inngår drøftinger omkring deres rolle i forbindelse med det sosiale aspektet så vel som det faglige aspektet.

Motivasjonsteori ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger. Miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen har derfor en stor betydning for elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik 2003: 72). På bakgrunn av dette har lærerne mulighet til å påvirke de evnerike elevens læringslyst. Informantene i denne undersøkelsen peker på at det tilhører deres rolle, som lærere, å holde de evnerike elevenes entusiasme og læreglede oppe. Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) om kvalitet i skolen peker på at lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring. Mine informanter fremhever på samme måte at kjennskap til eleven og trygge rammer er viktige komponenter i deres undervisning av evnerike elever. Videre kan vi se av det foregående kapittelet, om tilpasset opplæring, at lærerne peker på utfordringer og usikkerhet i forbindelse med sin kunnskap knyttet til gjennomføringen av differensierte opplegg for disse elevene.

Carl Rogers (1969) humanistiske psykologi viser til en rekke studier som dokumenterer at empati er avgjørende for elevens læringsresultat (Eide & Eide 2004: 125). Relasjonens

betydning fremheves tydelig av deltakerne i undersøkelsen. Det pekes på trygge rammer og empatisk holdning fra lærerens side, slik at det kan skapes rom for samtaler. Deltakerne forteller om kjennskap til eleven som en forutsetning for læring. Dette vil, ifølge lærerne, være avgjørende for at de skal kunne hjelpe eleven både sosialt og faglig. Lærerne i denne undersøkelsen snakker varmt om relasjonens betydning, allikevel kan se ut til at visse kriterier, som mangel på tid til å følge opp de evnerike elevene og kunnskap omkring de evnerike elevenes interesseområder, ikke ligger til grunn for at lærerne får brukt kjennskapen de har tilegnet seg om elevene på rett måte, faglig sett.

Som nevnt over fremhever lærerne i denne undersøkelsen samtaler, vurdering og evaluering som et viktig redskap i deres arbeid og som et ledd i prosessen med å finne passende læringsmateriale, da ofte i samråd med den evnerike eleven. Dale (2004) fremhever at læringsmotivasjonen er en avgjørende dimensjon vurderingssystemet bør ta hensyn til. Elevens glede over å gjennomføre utfordrende aktiviteter forsterker læringsviljen (ibid: 22). Lærernes oppfattede rolle viser her at vurdering inngår som et brukt verktøy, dette sett i sammenheng med oppgavens tidligere drøftning, synes selve gjennomføringen å være mer utfordrende.

Skaalvik og Skaalvik (2003) referer til forskning som viser at forventninger rundt mestring har stor betydning for elevens motivasjon. Dette understreker viktigheten av at lærerne organiserer undervisningen på en slik måte at også de evnerike elevene har forventninger om utfordring og mestring. Forutsetningen for dette er at lærestoffet, arbeidsformene og arbeidsoppgavene er tilpasset den enkelte elev, gjennom tilpasset opplæring. At lærerne i denne undersøkelsen har et godt samarbeid med eleven og gjennom dette god kjennskap til og opparbeidet et tillitsforhold med de evnerike elevene vil da bare være ett ledd i prosessen mot en bedre tilpasset opplæring. Skaalvik og Skaalvik (2003) påpeker videre at teori og forskning omkring begrepene forventning og mestring viser at tilpassing og differensiering av undervisningen må gjøres til et sentralt undervisningsprinsipp. Dette synes dermed også å gjelde for denne gruppen informanter.

Tilknytningsteorier tar sikte på å forklare menneskets tilknytningsatferd og de varige båndene som barn og andre knytter til nære personer (Eide & Eide 2004: 129). Bowlbys tilknytningsteori tar utgangspunkt i at det å ha trygghet og sterke bånd til andre er et grunnleggende behov hos ethvert menneske. Lærerens funksjon kan i lys av denne teorien forstås som det å legge til rette for at elevens bånd til andre personer blir styrket (ibid.).

Informantene i undersøkelsen fremhever at deres rolle er viktig når det kommer til det sosiale aspektet. Flere av lærerne peker på at de evnerike elevene lett faller utenfor fellesskapet. Robinson og Clinkenbeard (2008) hevder at de evnerike barnas hovedproblem i en aldersinndelt skolehverdag er at de alltid er ute av takt med sine jevnaldrende. Videre peker de på skolesettingen som et akutt problem, siden barna tilbringer mesteparten av tiden sin nettopp her. Dette understreker de evnerike barnas behov for støtte i omgang med sine jevnaldrende. Lærerne forteller om fokus på dette området, der grupperinger med mest mulig kompatible klassekamerater i undervisning fremstår som et virkemiddel der den evnerike eleven får samarbeide med elever nærmere deres eget nivå. Honneth (2007) fremhever betydningen av sosiale relasjoner for utviklingen av egen identitet. Lærerne peker på at de, gjennom samtaler, arbeider for å tilegne eleven sosiale kunnskaper som den evnerike eleven selv mangler, slik at eleven på den måten kan stå sterkere i sine forsøk på å utforske seg selv og passe inn i det sosiale mønstret, jmfør Eide & Eide (2004).

Betydningen av relasjon kommer tydelig frem av denne undersøkelsen, fokuset på samtaler og trygge rammer står sterkt. Lærerne i undersøkelsen synes å ha et stort fokus på å legge til rette for de evnerike barna sosialt. Det fremheves som viktig at de evnerike elevene føler at de passer inn i gruppen og at de får oppleve vennskap med elever på sin egen alder. Når det kommer til den faglige tilretteleggingen derimot, pekes det på flere utfordringer. Dette bringer spørsmålet om holdning på banen, kan det ligge andre grunner bak lærernes utfordringer med å tilpasse undervisningen for de evnerike elevene, hvorfor blir ikke disse elevenes læring prioritert? En mulig oppfatning kan være at lærerne ser på det sosiale og kognitive som potensiell motsetning. Dette ville være interessant å utforske. Dessverre gjør denne oppgavens størrelse at det, i denne omgang, ikke er rom for å utforske denne mulige oppfatningen videre.

6.3 Lærernes holdninger

I intervjusituasjonen ble det stilt spørsmål omkring hvilke utfordringer lærerne møter på i arbeidet med evnerike barn. Herunder fulgte også spørsmål om hva det vil si å være evnerik.

”Når de stiller mange spørsmål kan det virke forstyrrende for resten av klassen”
(informant).

Flere av intervjuobjektene pekte på at de ofte må begrense mengden spørsmål som kommer fra disse barna, fordi de kan ta vekk mye tid fra klasseromsundervisningen. Videre forteller flere informanter at de utløser en balanseringsvanske der man skal gjennom pensum for resten av klassen, samtidig som man skal dekke de evnerike barnas læringsbehov – ofte på et helt annet plan. Flere lærere forteller at det kan være tilfeldig og varierende hvor mye oppmerksomhet de kan yte den evnerike eleven, dette forklares med at de også må fokusere på de andre elevene.

”De får få muligheter for fordypning, jeg som lærer får ikke fulgt de opp” (informant).

Flere av lærerne forteller om at disse barna ofte kan opptre urolig og bråkete under undervisningen og at dette er et tydelig tegn på at lærestoffet ikke fenger. En av informantene forteller om en elev i sin klasse som har helt spesielle evner, men som ikke deltar stort i undervisningen. Videre snakker denne læreren om vanskene med å avdekke hvilke barn som faktisk er evnerike. Alle de åtte informantene peker på at de synes det er en utfordring å klare å dekke og imøtekomme evnerike barns evner og læringsbehov.

”Eleven stiller ofte vanskelige og kompliserte spørsmål rundt temaer jeg ikke kan nok om” (Informant).

Intervjuobjektene påpeker at evnerike elever ofte har særegne interesser, der de kan mye. De forteller videre at det er vanskelig for læreren, å undervise med utgangspunkt i deres interesser samtidig som man skal undervise for resten av klassen.

Utfordringer omkring kompetanse og tid til å ta seg av slike elever går igjen som et viktig tema blant flere av informantene. Med ordet kompetanse, peker lærerne på kompetanse om slike elever generelt, og kompetanse på forskjellige interesseområder som kan høre til evnerike elever. Samtlige lærere i denne undersøkelsen snakker om utfordringer knyttet til veiledning rundt temaer som ligger langt utenfor pensum og lærerens kunnskap.

6.3.1 “Å komme til kort”

Gjennom drøftingen av temaene ’tilpasset opplæring’ og ’oppfatning av egen rolle’ kommer det frem at man kan se en tendens som peker på at lærerne ikke finner nok tid til å prioritere de evnerike elevene og at det hersker en viss usikkerhet rundt den faglige tilretteleggingen. Videre tar denne oppgaven sikte på å drøfte, ut i fra lærernes egne utsagn, om det finnes

andre bakenforliggende årsaker til at lærerne ikke setter de evnerike elevenes læring i framsetet.

Dagens samfunn er i stadig endring. I møte med ulike krav om forandring kan lærerne fremstå som lite samarbeidsvillige (Damsgaard 2010: 28). Et flertall av lærerne forteller at deres klasse består av en sammensatt gruppe, der mange av elevene har behov for ekstra tilrettelegging og støtte. Store forskjeller i klassen kan derfor skape vanskeligheter for læreren. I denne sammenheng kommer det frem at elever med andre vansker ofte utgjør en større gruppe og blir sett på som mer trengende, og at blir disse oftest satt først i rekken. Videre pekes det på at arbeidsmengden, som følger med å tilpasse undervisningen for de evnerike elevene, er en hindrende faktor. Av dette kan man gjennom denne undersøkelsen se at det som kan oppfattes som lite samarbeidsvillig (ibid.), kan forklares med stor arbeidsmengde og for lite tid til å gjennomføre og legge til rette.

Skogen og Idsøe (2011) er opptatt av en inkluderende skole som kan bidra til at alle får anledning til å utnytte sitt potensial for læring. Videre peker de på at det ikke fins noen prioritering av de evnerike i den norske skolen. Gjennom denne undersøkelsen kommer det frem at det er opp til læreren hvordan de vil tilpasse undervisningen for de evnerike elevene. Dette har sin bakgrunn i at skolen i sin helhet ikke har særlig fokus på slike elever, samt at det ikke ligger tydelige styringsverktøy til grunn. Dette fører til at det er lærerens grunnleggende holdning som avgjør hvordan den evnerike eleven møtes i sin læring. Fra noen hold hevdes det at å gi spesiell støtte og hjelp til slike barn representerer en uheldig elitisme og motvirker sosial utjevning (ibid). Det kommer ikke frem uttalelser i denne undersøkelsen som underbygger dette, derimot kan det virke som "frykten" og utfordringene rundt det å ikke kunne svarene på spørsmål, å ikke strekke til, gjør seg mer gjeldende for denne gruppen informanter. Å tilpasse undervisningen for evnerike elever innebærer innimellom at man kommer inn på temaer som læreren selv ikke vet nok om, det kan være vanskelig og krevende. Følelsen av å ikke strekke til kan dermed gjøre seg gjeldende. Freeman (2005) peker på at forskjellige oppfatninger av evnerikhet utgjør en stor forskjell for hvilke som får muligheten til å utnytte sitt potensial.

Lærere som mangler nødvendig kunnskap og profesjonalitet står ofte i fare for å føle seg truet. I uoverensstemmelser der læreren føler seg ute av stand til å takle situasjonen på en profesjonell måte, er det nærliggende å gripe etter uhensiktsmessige maktstrategier (Skogen & Idsøe 2011: 58). At informantene i denne undersøkelsen forteller om følelsen av å ikke

strekke til i undervisningen av det evnerike barnet, kan gi læreren en følelse av nederlag. Dermed kan denne eleven bli en stadig påminner for læreren om hva han eller hun ikke klarer. Cross og Colemann (2005) peker på at dette i verste fall vil kunne føre til at det evnerike barnet møtes med uro, mistanker og i noen tilfeller fiendtlighet.

Flere av lærerne peker på at de evnerike elevene ofte har spesifikke interessefelt og allerede sitter inne med mye kunnskap. Disse interessefeltene ligger ofte langt utenfor det resten av klassen arbeider med. Etersom personens ferdigheter og prestasjoner bedømmes ut i fra i hvilken grad de bidrar til realisering av de kulturelle definerte verdiene, er det samfunnets kulturelle selvforståelse som setter kriteriene for verdsettingen av personer (Nørgaard 2005). Ser man dette i kombinasjon med lærernes usikkerhet rundt det å ikke strekke til, er det nærliggende å tenke at lærerne i denne undersøkelsen kan føle at deres autoritet noen ganger svekkes i arbeidet med evnerike elever som stiller mange vanskelige spørsmål. Dermed står læreren som har fått sin autoritet svekket, i fare for å ikke møte den evnerike eleven på en anerkjennende måte.

Begrepet omsorg er kvalitativt og handler om å "svare" på den trengendes krav på verdighet (Henriksen & Vetlesen 2000). Omsorgen er moralsk og ansvarlig når den gis med full respekt for mottakerens autonomi. Å krenke et individs autonomi er som å krenke et vesentlig aspekt ved elevenes menneskeverd (ibid: 33). Når dette sees i sammenheng med informantenes uttalelser om at de stadig må begrense spørsmål fra de evnerike elevene i undervisningssituasjonen, kan dette tolkes som en form for krenkning. Læreren vil alltid være en signifikant voksen ovenfor den evnerike elev. I et slikt begrep ligger det at læreren har definisjonsmakt over eleven på grunn av det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev (Lillejord m.fl. 2010: 142). Lillejord m.fl. (2010) peker på at det negative i denne sammenhengen kan oppstå når læreren er utrygg i sitt arbeid med den evnerike elev, læreren som preges av usikkerhet vil trolig ha vansker med å møte barnet på en anerkjennende måte. Videre er det fare for misbruk av makt dersom læreren bruker sin egen kompetanse og erfaringer som sannhetsbevis. I kraft av sin utdanning har lærere kompetanse kunnskap og ferdigheter til å begrunne valgene som tas. Dette fritar de imidlertid ikke ansvaret for å se ting fra ulike ståsteder og åpne for andre løsninger (Damsgaard 2010: 57). Bevissthet rundt dette er en forutsetning for en profesjonell yrkesrolle (ibid: 56).

Deltakerne i denne undersøkelsen fremhever at den profesjonelle lærer er opptatt av å gjøre sitt beste for hver enkelt elev og gjennom dette ha en åpen holdning ovenfor utfordringer.

Tilsvarende peker Damsgaard (2010) på at profesjonalitet knyttes til rom for selvkritikk. Det å ha makt er imidlertid ikke nødvendigvis bare negativt. Gjennom undersøkelsen kommer det frem at lærerne har et stort fokus på kontinuerlig samarbeid og støtte i sosiale relasjoner. Det inngår i lærerens makt å fokusere på det positive og det berikende i mangfoldet. Jakt på muligheter fremgår som et viktig fokus for lærerne i denne undersøkelsen, dette bidrar til å skape en kultur med vekstmuligheter (ibid). Ifølge Honneth (2003) er det vesentlig i forhold til selvfølelsen, at man får erfare at ens egne prestasjoner og ferdigheter er verdifulle for samfunnet (Nørgaard 2005: 67).

6.4 Oppsummering og konklusjon

Gjennom samtaler med lærerne i denne undersøkelsen har jeg fått et innblikk i hvordan de arbeider med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for de evnerike elevene i grunnskolen. Videre har jeg fått fruktbar informasjon omkring deres utfordringer i dette arbeidet. Undersøkelsen gir ikke et entydig svar, men viser at flere lærere, gjennom sine erfaringer, har mange like opplevelser omkring sitt arbeid med disse elevene. Undersøkelsen tar sikte på å vise hva akkurat denne gruppen mener om arbeidet med evnerike elever, den kan ikke generaliseres til å gjelde alle lærere, men kan kanskje gi en ide om hvilke utfordringer lærere møter på og hvordan tilpasningsarbeidet foregår i den norske skolen rundt denne gruppen elever.

6.4.1 Teoretisk bidrag

Deltakerne i denne undersøkelsen er en gruppe lærere med mange erfaringer og oppriktige ønsker om å gjøre det beste for sine elever. Gjennom sin åpenhet og ønske om kontinuerlig utvikling, har de delt av sine tanker rundt sitt arbeid med evnerike elever. Mitt bidrag er teoretisk og sammenfattende, undersøkelsen bidrar til å belyse problematikken og peker på ulike utfordringer knyttet til læreres arbeid med evnerike elever i grunnskolen. Enkelte av disse utfordringene kan danne grunnlag for videre undersøkelser.

De fleste av lærerne i undersøkelsen uttrykker god forståelse omkring begrepene tilpasset opplæring og differensiering. Basert på svarene gitt av informantene og gjennom min fortolkning kommer det allikevel frem at det faglige tilbudet som gis til de evnerike elevene i denne undersøkelsen ofte er veldig tilfeldig. Det pekes på manglende fokus fra skolen i sin helhet, samt manglende retningslinjer og styringsverktøy rundt begrepet tilpasset opplæring

for evnerike elever. Dette kan synes å være en faktor som hindrer lærerne i å legge til rette i undervisningen på best mulig måte for disse elevene. Videre etterlyser lærerne tettere samarbeid mellom forskjellige trinn, slik at det blir en samkjøring i det arbeidet som legges ned.

Andre faktorer som spiller inn på lærernes tilpasningsarbeid for disse elevene er tidsaspektet og den sammensatte klasse. Disse utfordringene gjør seg gjeldende både i planleggingsfasen og under gjennomføring av undervisningsopplegg. Det fremheves at lærerne ofte ikke makter å gi alle elevene et fullgodt tilbud i en sammensatt klasse, der store forskjeller og mange elever krever tett oppfølging og tilrettelegging. Videre kan det se ut som at de evnerike elevene ofte ikke prioriteres i denne sammenheng, der elever med vansker oftere synes å få tilrettelagt sin undervisning fremfor de evnerike.

Av denne undersøkelsen kommer det også frem en fjerde faktor, der lærerne peker på usikkerhet omkring sin rolle og rundt det å ikke strekke til faglig. Flere av deltakeren peker på usikkerhet i forbindelse med at de evnerike elevene ofte kan stille vanskelige spørsmål. Videre kommer det frem at de møter på utfordringer når det kommer til å skulle veilede evnerike elever i temaer som ligger langt utenfor pensum og lærerens kunnskap.

Deretter kan man se av denne undersøkelsen at mye avhenger av hva slags type læreren er. Lærerens holdning overfor den evnerike eleven synes å være avgjørende i spørsmålet om eleven møtes på en anerkjennende måte. Når det er opp til hver enkelt lærer å velge fremgangsmåte i arbeidet med de evnerike elevene, sier det seg selv at tilbudet som gis også er meget varierende. Læreren som er utrygg i sitt arbeid med evnerike barn kan risikere å ty til uhensiktsmessige maktstrategier.

God tilpasset opplæring forutsetter at man kjenner eleven, slik at læreren kan tilegne seg kunnskap omkring elevens faglige nivå. Lærerne peker på vurdering som et viktig redskap i prosessen med å bli kjent med eleven og for å kunne legge til rette i opplæringen. Lærerne synes å være opptatt av oppfølging i forhold til den sosiale delen, der hovedfokuset ligger på å være en støtte og i å hjelpe eleven inn i fellesskapet. Derfor synes de sosiale rammende å være bedre ivaretatt av lærerne i denne undersøkelsen. De fremhever at de, i kraft av sin rolle, har et ansvar for – og arbeider kontinuerlig for å støtte de evnerike elevene i relasjoner med sine medelever.

Gjennom arbeidet med denne undersøkelsen er mitt inntrykk at dette er engasjerte lærere, som ønsker å forbedre sin praksis i arbeidet med å tilrettelegge for de evnerike elevenes skolehverdag. Mye tyder på at de langt på vei lykkes med dette i forbindelse med det sosiale aspektet, derimot kan det se ut til at mangelen på felles systemer gjør at tilbudet til de evnerike elevene blir for variert (Damsgaard 2010) og at mangelen på ressurs gjør dette arbeidet utfordrende.

6.4.2 Forslag til videre forskning

Først og fremst ønsker jeg å etterlyse mer forskning omkring evnerike elever, fra norsk side, generelt. Gjennom denne undersøkelsen har det kommet tydelig frem hvor lite norsk forskning som er gjort på dette området. Dette er tydelig en understudert gruppe, mer forskning vil kunne bidra til et større fokus på slike elever i den norske skolen. De evnerike barna representerer en fremtidig samfunnsressurs, lite fokus på disse kan føre til at slike ressurser går tapt og at deres kunnskap svinner hen.

Samfunnet og skolen har endret seg siden Hofset sin tid, blant annet gjennom kravet om tilpasset opplæring. Det ville derfor være interessant med ny forskning som tar sikte på å undersøke hvor disse elevene er etter endt skolegang, slik at man kan avdekke hvordan slike elever klarer seg etter grunnskolen. Videre mener jeg at det trengs forskning som følger evnerike barn over lengre tid, der man kan studere de evnerike barna som blir møtt med tilpasset opplæring på deres nivå og de som ikke føler at de blir møtt på sitt nivå i undervisningen, dette for å avdekke hvordan slik anerkjennelse kan bidra til å hjelpe den evnerike eleven til å utvikle seg.

Ellers kunne en inngående studie med kjønn som faktor være veldig interessant. Utagering og underyting nevnes i denne oppgaven som en form for beskyttelsesstrategi hos evnerike elever som ikke blir nøtt på sitt nivå. Det ville være interessant å undersøke om noen av disse strategiene er mer typisk for enkelte kjønn, om gutter og jenter reagerer på forskjellige måter.

Med bakgrunn i at lærerne i denne undersøkelsen synes å ha et stort fokus på å legge til rette for de evnerike elevene sosialt, mens de faglig sett peker på en rekke utfordringer, legger jeg frem en mulig oppfatning der lærerne kanskje ser på det sosiale og det kognitive som potensiell motsetning. Dette er et område som også kan være svært interessant å forske videre på.

Det er viktig at de evnerike elevene blir gjenstand for videre forskning, blant annet for å øke fokuset på disse elevene og for å øke fokuset på skolens utfordringer med å tilpasse skolehverdagen for slike elever. Det er nødvendig at også disse elevene møtes i sine ønsker om å utvikle seg, på samme tid som det er nødvendig med videre forskning og bevisstgjøring i forbindelse med lærernes arbeid. Behovet for flere ressurser i skolen vil kunne komme enda tydeligere frem gjennom ytterligere forskning på dette området.

6.4.3 Praktiske implikasjoner

I lys av lærernes utsagn kan det tyde på at skolen og lærerutdanningen har en vei å gå i forbindelse med tilpassing av undervisningen for evnerike elever.

Gjennom mye av litteraturen som er presentert i denne undersøkelsen kan vi se at det å være evnerik ikke nødvendigvis er en billett til suksess som voksen. Freeman (2005) peker på at det foreligger klar informasjon om at evnerike barn behøver støtte i form av utfordrende oppgaver og noen som tror på dem. En forutsetning for dette kan være at de evnerike elevene må bli sett på som en fremtidig samfunnsressurs. Istedenfor å behandle den evnerike eleven som et problem burde vi se på myntens bakside og tilrettelegge undervisningen for alle elever. Dette betyr at vi må erkjenne at evnerike individer ikke får det tilbudet de trenger i vanlig klasseundervisning (Montgomery, 2009: 295).

Haug & Bachmann (2006) peker på at det er liten hensikt med tilpasset opplæring, dersom læring ikke er viktig. Når det gjelder skolen som helhet kan det være hensiktsmessig at den fokuseres på mer kursing og skolering av sine lærere, som en satsning fra sentralt hold. Sammensatte klasser medfører at lærerne føler at de ikke har tid til å legge til rette for alle. Dermed kan dette tyde på at flere ressurser er nødvendig for at skolen i større grad skal kunne oppfylle kravet om tilpasset opplæring for alle.

Noen individer har spesielle talenter, det å gjenkjenne og pleie disse talentene er avgjørende ikke bare for individet, men også for samfunnets fremtid, da disse individene har potensialet til å bli våre fremtidige problemløsere (Brody & Stanley 2005: 27). Skolen må kontinuerlig jobbe for at den ordinære opplæringen skal ta hensyn til både fellesskapets og enkeltelevers spesielle behov. Dette innebærer at skolen må være fleksibel og hele tiden være villig til å legge forholdene til rette for at elevene vil inkluderes, dette har som konsekvens at lærere og ledelse må se på de evnerike elevene som en ressurs (Lillejord m.fl. 2010: 53).

Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*(2.utg). Lund: Studentlitteratur

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda

Baltzer, K. (2005) Undervisningsdifferentiering og elever med særlige forutsetninger. I O. Kyed (red.) *Undervisning af elever med særlige forudsætninger* (2. Utg. s.172-195). Vejle: Kroghs forlag

Berg G. D., Nes K. m.fl., Artikkelsamling *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 2007 Oslo: Utdanningsdirektoratet

Borland, J.H. (2005) Gifted education without gifted children. I R. J. Sternberg & J.E. Davidson. *Conceptions of Giftedness* (2. Utg. S.1-19). New York: Cambridge University press

Brody, L.E. & Stanely J.C. (2005) Youths Who Reason Exceptionally Well Mathematically and/or Verbally: Using the MVT:D Model to Develop Their Talents. I R. J. Sternberg & J.E. Davidson. *Conceptions of Giftedness* (2. Utg. S. 20-37). New York: Cambridge University press

Cross, T.L. & Coleman, L.J (2005) School- based Conception of Giftedness. I R. J. Sternberg & J.E. Davidson. *Conceptions of Giftedness* (2. Utg. S. 52-63). New York: Cambridge University press

Dale, E., L. (2004) *Kultur for tilpasning og differensiering*. [online] Utdanningsdirektoratet [hentet 2. desember 2011] Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kultur_for_tilpasning_differensiering.pdf

Dale, E., L. (2009) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. (red.) Oslo: universitetsforlaget

Damsgaard H.L. (2010) *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Eide H. & Eide T. (2004) *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Enerstvedt, V. (2011) Stor skepsis til Oslos eliteklasser. [online] *Verdens gang*. [hentet 12. februar 2012] Lokalisert på: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/valg-2011/artikkel.php?artid=10089847>

Feldhusen, J.F. (2005) Giftedness, Talent, Expertise , and Creative Achievement. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson. *Conceptions of Giftedness* (2. Utg. S. 64-79). New York: Cambridge University press

Fredriksen, I. (2007). Lykkelige barn [online] [hentet 12.januar 2011] Lokalisert på <http://lykkeligebarn.no/index.htm>

Freeman, J. (2005) Permission to be gifted: How conceptions can change lives. I R.J.

Fuglseth, K. & Skogen, K. (2007) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. 2. opplag. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Gilje, N. & Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget

Grenness, T. (1997) *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Tano Aschehoug

Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally Gifted Children, Second edition*. London & New York: RoutledgeFalmer

Hagenes, T. (2009) *Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* (Masteroppgave i sosiologi). Oslo: Universitetet i Oslo. [online] Lokalisert på: <http://lykkeligebarn.no/MASTEROPPGAVE.pdf>

Hammersley, M. & Atkinson, P. A. (2007) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hansen, N., G. & Hansen, T. (2010) *Hvordan blir flinke elever ivaretatt? Er det forskjell på offentlige og private skoler?* (Masteroppgave, institutt for statsvitenskap og ledelsesfag). Agder: Universitetet i Agder. [online] Lokalisert på: [http://lykkeligebarn.no/Masteroppgave-endeelig-09112010\[1\].pdf](http://lykkeligebarn.no/Masteroppgave-endeelig-09112010[1].pdf)

-
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Heller, K. A. & Feldhusen, J. F. (1986) *Identifying and Nurturing the Gifted. An International Perspective*. New York: Hans Huber Publishers
- Henriksen, J. O. & Vetlesen, A. J. (2000) *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hofset, A. (1968) *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Univeritetsforlaget
- Hollander, G., O., M. (2007) "Evnerike elever". *Hvordan blir "evnerike elever" ivaretatt i en norsk og i en nederlandsk skole?* (Masteroppgave i Pedagogikk). Oslo: Universitetet i Oslo. [online] Lokalisert på: <http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2007/61789/Masteroppgavexinnlevering.pdf>
- Honneth, A. (2007) *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske konflikt*. Norsk utg. oversatt Holm- Hansen, L. Oslo: Pax Forlag A/S
- Idsøe, E. C. (2011) Er det lov å være flink? [online] *Univers* nr. 2. Stavanger. [hentet 5. januar 2011] Tilgjengelig fra: http://issuu.com/univers/docs/univers_nr_2_2011
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4 utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Izadpanah, N. & Reitan, H. (2005) Barn uten tilbud. [online] *NRK* [hentet 12. februar 2012] Lokalisert på: http://www.nrk.no/programoversikt/avansert/?p_otr_prog_id=OFAA15002704&p_otr_sende_dato=20050509&p_otr_anntid=19.55&p_otr_kanal=NRK1&p_knapp=Omtale&p_artikkel_id=0
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg) Oslo: Abstrakt forlag
- Kleven, T. A. (2005) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (red)*. Oslo: Unipub forlag

Kunnskapsdepartementet (2010) *Motivasjon – mestring – muligheter*. (St. meld nr 22, 2010 - 2011) [online] Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/4/1/1.html?id=641269>

Kunnskapsdepartementet (2003) *Kultur for læring*. (St. meld. Nr. 30, 2003 – 2004) [online] Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Kunnskapsdepartementet (2007) *Kvalitet i skolen*. (St. meld. Nr. 31, 2007– 2008) [online] Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl T. (2010) *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Lund, T. (red.) (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009) *Livet I skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Montgomery, D. (2009) *Able, Gifted and Talented Underachievers*. (2. Utg.) Chichester: Wiley-Blackwell

Mortimore, P. (2004) *Equity in education: the matic review*. Paris: OECD

Nørgaard, B. (2005) Axel Honneth og en teori om anerkjennelse [online] *Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 16. Danmark. [hentet 06.januar 2011] Tilgjengelig fra: <http://www.socialpedagogik.dk/pdf/N%F8rgaard%20-%20Axel%20Honneth%20og%20en%20teori%20om%20anerkendelse.pdf>

Opplæringsloven, LOV-2005-06-17-105. § 5. [online] Lokalisert på:
<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#5-1>

Opplæringsloven, LOV-2008-06-20-48. § 1-3.[online] Lokalisert på
<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>

Opplæringsloven, LOV-2008-06-20-48. § 1-1. [online] Lokalisert på:
<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-1>

Rimm, S. (2008) *Why bright kids get poor grades. And what you can do about it. A six step program for parents and teachers.* (3. Utg.) Scottsdale: Great Potential Press

Robenhagen O. (2005): Udfordringer til alle elever – Skolen på vej? I *Undervisning af elever med særlige forudsætninger.* (2.Utg S. 15-29). Vejle: Kroghs Forlag

Robinson, A. & Clinkenbeard, P.R. (2008) History of giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship. I Pfeiffer, S.I. *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices.* New York: Springer

Shakespeare, W. (2005) *Act 1, twelfth night.* [hentet: 17. desember 2011] Lokalisert på:
<http://www.william-shakespeare.info/act1-script-text-twelfth-night.htm>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2003) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.* (4. opplag) Otta: Tano AS

Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011) Skoleforskere bekymret for de smarteste barna. [online] *Aftenposten.* Oslo. [hentet 25.juni 2011] Tilgjengelig fra:
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4155412.ece#xtor=RSS-3>

Sternberg & Davidson, J.E. *Conceptions of Giftedness* (2. Utg. S.80-97). New York: Cambridge University press

Stenvaagnes, R. (2011) Ønsker ikke eliteklasser. [online] *Bergens Tidene* [hentet 12. februar 2012] Lokalisert på: <http://www.bt.no/nyheter/innenriks/nsker-ikke-eliteklasser-2560476.html#.TzfCtFxVO8U>

Straume, I.S. (2011) Danning i en flerkulturell lærerutdanning. [online] *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 1. Oslo. [hentet 18. desember 2011] Tilgjengelig fra: http://uio.academia.edu/IngeridSStraume/Papers/357355/Danning_i_en_flerkulturell_laerertdanning

Thomassen, M. (2006) *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Tirri, K. (2007) *Values and Foundations in gifted education*. Sveits: Peter Lang AG

Torgersen, U. (1994) *Profesjoner og offentlig sektor*. Otta: TANO AS

Tveit, K., Hjordemaal, F., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Undheim, J. O., Nordvik, H., Gustafsson, K., & Undheim, A.M. (1995). Academic achievements of high-ability students in egalitarian education: a study of able 16-year-old students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. [online] [hentet 05. januar 2012] Lokalisert på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

VanTassel-Baska, J. (2005) Domain- Specific Giftedness. I R. J. Sternberg & J.E. Davidson. *Conseptions of Giftedness* (2. Utg. S.358- 376). New York: Cambridge University press

Østtveit, K., Bjørge, S., J. (2011) Eliteelever får særtilbud i Osloskolen. [online] *Aftenposten*. [hentet 12. februar 2012] Lokalisert på: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4204910.ece#.TzfDA1xVO8U>

Antall ord: 22 888

Vedlegg 1, s.1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kari Nes
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 01.06.2011

Vår ref: 27178 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27178	<i>Kvalitativ undersøkelse om begavede barn i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari Nes</i>
Student	<i>Jenny Engelstad</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Ade Alvsheim
Ade Alvsheim

Katrine Utaaker Segadal
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Jenny Engelstad, Helgesensgate 12 D, 0553 OSLO

Avdelingskontorere / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarve@vnt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27178

Utvalget består av lærere i grunnskolen.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes et skriftlig samtykke.

Personvernombudet anbefaler at følgende tilføyes i informasjonsskrivet til de som forespørres om deltakelse:

- dato for prosjektslutt
- veilederes navn og kontaktinformasjon
- at det er frivillig å delta
- i og med at det kun er lærere som skal intervjues (jf. meldeskjema), må informasjonen om at foreldre inkluderes utelates fra skrevet

Revidert informasjonsskriv bes ettersendt til personvernombudet før utvalget kontaktes.

Personvernombudet forutsetter at lærerne ikke uttaler seg om identifiserbare enkeltelever, da taushetsplikten vil være til hinder for dette. Dette kan med fordel understrekes ovenfor informantene i forkant av intervju.

Prosjektslutt er angitt til 01.11.2011. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Navn og lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vedlegg 2



Mastergrad i tilpasset opplæring

Forespørsel til lærere vedrørende undersøkelse.

Mitt navn er Jenny Gran Engelstad, jeg er masterstudent i Tilpasset opplæring ved høgskolen i Hedmark, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Undersøkelsen dreier seg om å undersøke hvordan lærere legger til rette for evnerike barn i skolen. Jeg er interessert i å finne ut av hvordan relasjonen er mellom slike elever og lærere. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju flere lærere for å oppnå flest og bredest mulig svar.

Personer som innhenter, behandler og får innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet materiale vil bli anonymisert og alle navn vil bli slettet i slutten av prosjektet, høsthalvåret 2011. Det er frivillig å delta, deltakerne i undersøkelsen har til enhver tid rett til å trekke seg, uten å oppgi grunn for dette.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg ønsker å delta på forskningsprosjektet:

Navn: _____ Dato: _____

Veileder:

Ingerid Straume tlf: 66915054

Med hilsen

Jenny Gran Engelstad tlf: 98425255
jenny.gran.engelstad@gmail.com

Vedlegg 3

Tilpasset opplæring for evnerike barn*Et lærerperspektiv*

1. Hvordan oppfatter du prinsippet om tilpasset opplæring?
2. Hvordan påvirker nivåinndelt undervisning for evnerike elever din planlegging?
3. Hva gjør differensiering for evnerike elever med undervisningssituasjonen?
4. Hva vil det si at en elev er evnerik?
5. Hvilke forhåndsregler tas av hensyn til evnerike barn?
6. Hvordan tilpasses undervisningen deres nivå?
7. Hvilke konkrete tilbud får elever som er evnerike?
8. Er det spesielle utfordringer knyttet til arbeidet med evnerike elever?
9. Hva kan du som lærer gjøre for å hjelpe disse barna?
 - a. Faglig
 - b. Sosialt
10. Hvordan er samarbeidet med foreldrene til evnerike elever?
11. Hvordan fokuserer skolen i sin helhet på tilrettelegging for evnerike barn?

Utdypning/ kommentar: