

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Hilde Sandum Breivik og Linn Marie Tørmoen

## Masteroppgave

# «Evnerike elever får for lite fokus i skolen»

En kvalitativ studie av tilpasset opplæring for  
evnerike elever på norske satsningsskoler

**“Gifted children receive too little focus in school”**

A qualitative study of adaptive education for gifted children in Norwegian focus  
schools

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Å skrive en masteroppgave er et stort og krevende prosjekt, og nå legger vi endelig denne prosessen bak oss. Det har vært veldig lærerikt og spennende, og vi har tilegnet oss mye kunnskap om temaet, som vi kommer til å ta med oss videre. I tillegg har vi nok en gang bevist for oss selv hvor godt vi samarbeider. Helt siden vi begynte på grunnskolelærerutdanningen for fem år siden, har vi samarbeidet om alt fra vanskelige matematikkoppgaver, lange arbeidskrav og eksamener. Vi har i lengre tid snakket om hvor gøy det hadde vært å kunne avslutte studietiden vår ved å skrive masteroppgaven sammen, og da vi fikk vite at dette gikk an så vi det som en gylden mulighet. Vi er enig om det meste og tenker ganske likt, samtidig som at vi utfyller hverandre; og derfor har også samarbeidet gått lekende lett. For oss fungerte det fint å dele opp litteraturlesingen oss imellom, men vi har ellers skrevet og arbeidet med alle delene av oppgaven sammen. Selve oppgaven i seg selv har vært litt slitsom til tider, men nå har vi altså endelig kommet i havn. Samtidig har vi hatt noen utfordringer i forbindelse med graviditet og fødsel, men dette har likevel ikke hindret arbeidet i særlig stor grad.

Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til alle våre informanter. Uten dere hadde oppgaven blitt et tomt skall. Tusen takk til skoleledere og lærere for at dere ønsket å dele kunnskapen deres med oss, og tusen takk til foreldrene som har vært åpne om sine erfaringer og opplevelser. Vi vil også takke vår veileder Kari Nes, som har vært helt fenomenal i denne prosessen. Tusen takk for god hjelp, støtte, tilrettelegging, tips og rask respons når hodene våre har vært helt andre steder! Takk til studieleder Thor-André Skrefsrud som lot oss få lov til å skrive sammen.

Sist, men ikke minst, vil vi takke alle våre nærmeste for tålmodighet, forståelse, støtte, barnepass og gjennomlesning. Uten dere hadde vi ikke fått til dette! En spesiell takk til vår medstudent og venninne Caroline for god støtte og godt samarbeid gjennom disse årene på masterutdanningen, og til lille Anton som kom på et bedre tidspunkt enn først forventet.

Hamar, 15. mai 2017.

Hilde Sandum Breivik og Linn Marie Tørmoen

## Norsk sammendrag

Opplæringslovens (1998) §1-3 presiserer at *alle* elever skal få sin opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Dette gjelder også de evnerike elevene som vi anser som en «glemt» gruppe i mangfoldet av elever i norsk skole. Det finnes lite forskning på området i Norge og lite tilgjengelig internasjonal forskning. Det finnes også en holdning om at de evnerike elevene er elever som er flinke på skolen. Dette stemmer imidlertid ikke. Evnerike elever er en svært heterogen gruppe med mange individuelle forskjeller. Ofte defineres evnerike elever med bakgrunn i en IQ på 130 eller høyere, men dette alene kan ikke definere en elev som evnerik. I denne oppgaven presenteres ulike kjennetegn som sammen med en høy kognitiv funksjon tilsier at en elev er evnerik. Oppgaven kommer også inn på ulike forståelsesmodeller som kan bidra til en forståelse av det å være evnerik. Videre vil tilpasset opplæring for denne elevgruppen bli presentert med faglig og teoretisk forankring, blant annet gjennom Vygotskys nærmeste utviklingszone, Blooms taksonomi og Honneths anerkjennelsesteori.

Formålet med oppgaven og undersøkelsen er å se nærmere på hvordan skoler som har evnerike elever som satsningsområde tilpasser opplæringen for disse elevene. For å belyse dette er det viktig å finne ut av hvordan kunnskapen og kompetansen rundt denne elevgruppen i norsk skole er. Samtidig er det interessant å se på hvilken betydning samarbeidet mellom hjem og skole har i denne tilretteleggingen.

Dette er en kvalitativ studie, som retter fokus mot den tilpassede opplæringen evnerike elever får på norske satsningsskoler. Informantene har tilknytning til slike skoler og har selv direkte erfaring med evnerike elever. Datamaterialet er innhentet gjennom kvalitative intervjuer av to skoleledere, tre lærere og fire foreldre. Informantene har tilknytning til ulike kommuner, der den ene har en handlingsplan på skolenivå (plan utarbeidet av skolen selv) og den andre har en handlingsplan på kommunenivå (plan utarbeidet av kommunen for alle skoler i kommunen). Disse dokumentene har blitt analysert ved hjelp av dokumentanalyse som supplerende metode, for å ytterligere belyse det undersøkelsen tar sikte på å finne ut av. Undersøkelsens funn er drøftet i lys av utvalgt litteratur og teori om evnerike elever og tilpasset opplæring.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

The Norwegian Education Act (1998) §1-3 stipulates that all pupils are entitled to education adapted to their abilities and capabilities. This also applies to gifted children who we consider a “forgotten” group in the diversity of students in Norwegian schools. There is little research in this area in Norway and internationally. There is also an attitude that gifted children are good at school. However, this is not necessarily correct. Gifted children are a heterogeneous group with many individual differences. Often students with an IQ of 130 or higher get defined as gifted, but this alone cannot define a student as gifted. This assignment presents various characteristics that together with a high cognitive function indicate that a student is gifted. This assignment also presents different models to get an understanding of what it means to be gifted. Furthermore, adaptive education for this student group will be presented with academic and theoretical anchoring, including Vygotsky’s zone of proximal development, Bloom’s taxonomy and Honneth’s recognition theory.

The purpose of this research is to examine how schools that have gifted children as a focus area adapt the education for these students. To illustrate this, it is important to consider the state of the knowledge and skills concerning this student group in Norwegian schools. At the same time, it is interesting to look at the importance of cooperation between home and school for this group.

This is a qualitative study that focuses on the adaptive education gifted children receive at Norwegian focus schools. The informants are affiliated with such schools and have direct experience with gifted children. The data is obtained through qualitative interviews with two school leaders, three teachers and four parents. The informants are affiliated with two different municipalities, one of which has an action plan at the school level (plan compiled by the school itself) and the other has an action plan at the municipal level (plan compiled by the municipality for all schools in the municipality). These documents have been analyzed by means of document analysis as an additional method, to further elucidate the results. The findings of the study have been discussed in light of selected literature and theory of gifted children and adaptive education.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>5</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>6</b>
<b>FIGUR- OG TABELLISTE</b> .....	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>10</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	10
1.2 PROBLEMSTILLING .....	12
1.2.1 <i>Forskningsspørsmål</i> .....	12
1.3 FAGLIG OG TEORETISK TILNÆRMING.....	13
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	14
<b>2. EVNERIKE ELEVER</b> .....	<b>16</b>
2.1 DE FLINKE ELEVENE VS. DE EVNERIKE ELEVENE.....	16
2.2 KJENNETEGN .....	18
2.3 HVORDAN DEFINERES EVNERIKE? .....	19
2.3.1 <i>Gardners teori om de sju intelligenser</i> .....	21
2.4 ULIKE FORSTÅELSESMODELLER .....	22
2.4.1 <i>Renzullis treeringsmodell</i> .....	23
2.4.2 <i>Flerfaktormodellen</i> .....	24
2.5 NORSK FORSKNING PÅ OMRÅDET .....	26
<b>3. TILPASSET OPPLÆRING FOR EVNERIKE ELEVER</b> .....	<b>27</b>
3.1 TILPASSET OPPLÆRING .....	27
3.1.1 <i>Motivasjon og mestring</i> .....	28
3.1.2 <i>Vygotskys nærmeste utviklingszone</i> .....	29
3.1.3 <i>Blooms taksonomi</i> .....	30
3.1.4 <i>Identifisering og kartlegging av evnerike elever</i> .....	31
3.1.5 <i>Tilpasset opplæring for evnerike elever</i> .....	33
3.2 DIFFERENSIERING OG STØTTETILTAK I SKOLEN .....	35
3.2.1 <i>Akselerasjon</i> .....	38

3.2.2	<i>Berikelse av den ordinære undervisning</i> .....	39
3.2.3	<i>Spesialundervisning</i> .....	41
3.3	INKLUDERING OG ANERKJENNELSE .....	42
3.3.1	<i>Axel Honneths anerkjennelsesteori</i> .....	43
3.4	SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE .....	44
3.5	KONSEKVENSER AV MANGELFULL TILRETTELEGGING .....	45
3.5.1	<i>Frafall og underytelse</i> .....	46
3.6	SAMMENFATNING AV LITTERATUR OG TEORI .....	47
<b>4.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>49</b>
4.1	FORSKNINGSPROSJEKTETS METODER.....	49
4.1.1	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	50
4.1.2	<i>Dokumentanalyse</i> .....	50
4.2	UTVALG OG REKRUTTERING AV INFORMANTER TIL INTERVJU.....	51
4.3	GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	52
4.4	VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER .....	54
4.4.1	<i>Fenomenologi</i> .....	54
4.4.2	<i>Hermeneutikk</i> .....	55
4.5	ANALYSE AV DATAMATERIALET .....	56
4.5.1	<i>Analyse av intervju</i> .....	56
4.5.2	<i>Dokumentanalyse</i> .....	58
4.6	VALIDITET OG RELIABILITET.....	59
4.7	ETISKE OVERVEIELSER.....	61
4.8	STYRKER OG SVAKHETER VED UNDERSØKELSEN .....	63
<b>5.</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>64</b>
5.1	SVAR FRA FORELDRE .....	64
5.1.1	<i>«De gjør det lett å være foreldre»</i> .....	64
5.1.2	<i>«De fant ingen verktøykasse klar til bruk»</i> .....	66
5.1.3	<i>«Ønsker at det tilrettelegges for ytterligere utfordringer»</i> .....	67
5.1.4	<i>«De har vært genuint interesserte»</i> .....	70
5.2	SVAR FRA LÆRERE.....	71
5.2.1	<i>«Noen elever har det lille ekstra»</i> .....	71
5.2.2	<i>«Kunnskapen i norsk skole har vært veldig dårlig»</i> .....	72
5.2.3	<i>«Ikke en tradisjon for at de sterke elevene får tilrettelagt undervisning»</i> .....	72
5.2.4	<i>«Det er veldig positivt at vi kan jobbe sammen med foreldrene»</i> .....	75

5.3	SVAR FRA SKOLELEDERE .....	76
5.3.1	«Lært masse om hvordan vi alle er «skrudd» sammen forskjellig».....	76
5.3.2	«Kunnskapen er varierende».....	78
5.3.3	«Det er skikkelig vanskelig å få dekket behovene deres».....	78
5.3.4	«Hjemmet spiller en viktig rolle».....	80
5.4	DOKUMENTANALYSE.....	81
<b>6.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>84</b>
6.1	KJENNETEGN PÅ EVNERIKE .....	84
6.2	KUNNSKAP OG KOMPETANSE OM EVNERIKE.....	87
6.3	TILPASSET OPPLÆRING FOR EVNERIKE.....	93
6.3.1	<i>En utvidet flerfaktormodell.....</i>	<i>99</i>
6.3.2	<i>Konkrete tiltak: Berikelse, akselerasjon og spesialundervisning.....</i>	<i>100</i>
6.4	SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE .....	108
6.5	AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....	111
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>113</b>
7.1	SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLENE.....	114
7.1.1	<i>Hvordan er kunnskapen og kompetansen om evnerike elever i norske skoler? .....</i>	<i>114</i>
7.1.2	<i>Hvordan mener skoleledere, lærere og foreldre at opplæringen blir tilpasset for evnerike elever på to satsningsskoler? .....</i>	<i>115</i>
7.1.3	<i>Hvilken betydning har samarbeidet med hjemmet for den tilpassede opplæringen denne elevgruppen får på disse to skolene?.....</i>	<i>116</i>
7.2	VIDERE FORSKNING.....	116
	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>118</b>
	<b>VEDLEGG 1: PROSJEKTVURDERING – PERSONVERNOMBUDET, NSD .....</b>	<b>128</b>
	<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSBREV TIL SKOLELEDERE OG LÆRERE.....</b>	<b>130</b>
	<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSBREV TIL FORELDRE OG FORESATTE .....</b>	<b>131</b>
	<b>VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE – SKOLELEDERS PERSPEKTIV .....</b>	<b>132</b>
	<b>VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE – LÆRERPERSPEKTIV .....</b>	<b>133</b>
	<b>VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE - FORELDREPERSPEKTIV.....</b>	<b>135</b>



---

## Figur- og tabelliste

### Figurliste

Figur 1. Renzullis treringsmodell.....	23
Figur 2. Flerfaktormodellen .....	25
Figur 3. Flerfaktormodellen. ....	85
Figur 4. En utvidet flerfaktormodell.....	99

### Tabelliste

Tabell 1. Forskjellen på flinke og evnerike elever .....	17
Tabell 2. Kognitive og emosjonelle egenskaper hos evnerike elever.. ....	18
Tabell 3. Skjema for analyse av datamaterialet.....	58
Tabell 4. Skjema for dokumentanalyse. ....	59
Tabell 5. Oversikt over informantene.....	64
Tabell 6. Dokumentanalyse.....	82

# 1. Innledning

Evnerike elever og tilpasset opplæring har i lang tid blitt viet lite interesse og engasjement blant pedagogiske fagfolk og skolepolitikere, selv om tilpasset opplæring er noe alle elever har behov for og krav på, uansett evner, interesser, forutsetninger og behov. Derfor falt valget på temaet evnerike elever og tilpasset opplæring for denne elevgruppen, da vi skulle velge et emneområde til vårt mastergradsprosjekt. Det har vært stort foreldreengasjement rundt temaet; foreldre engasjerer seg i sosiale medier, blogger og gjennom støtteforeningen Lykkelige Barn. Lykkelige Barn (2016) trekker fram at det så langt har vært lite fokus og kompetanse på denne elevgruppen blant lærere, men at det i løpet av de siste årene har begynt å få litt større fokus. Så hvordan blir det tilrettelagt for evnerike elever i skolen? Gjennom vårt prosjekt ønsket vi å intervju foreldre, lærere og skoleledere om nettopp dette, for å se hvilken opplevelse de har av den tilpassede opplæringen evnerike elever får.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Evnerike elever, elever med stort læringspotensial, elever med stort akademisk talent. Kjært barn har mange navn, og grunnen til dette kan være at denne elevgruppen er en svært heterogen gruppe. Variasjonene er store og mange, og mens noen har høy IQ, har andre heller et spesielt talent i et eller flere fag, noen har i tillegg vansker som ADHD, dysleksi eller autisme, mens andre har problemer med motivasjonen og sosialt samspill (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Mange velger å bruke begrepet «elever med stort læringspotensial», fordi dette begrepet kan dekke mangfoldet og heterogeniteten som finnes i denne elevgruppen, og omhandler rundt 10-15% av skolens elever. «Alle elever har et læringspotensial, men noen elever lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende» (sitert i Jøsendalutvalget, 2016, s. 8). Vi velger derimot å bruke begrepet «evnerike elever», med bakgrunn i at da vi først hørte om denne elevgruppen, var det i form av nettopp dette begrepet, og det er dette begrepet vi har gjort oss kjent med.

Basert på våre egne erfaringer både i praksis og under vår egen grunnskolelærer- og masterutdanning, ligger ofte det største fokuset på de svake elevene eller de elevene som har en eller annen form for vanske i skolesammenheng. Men hva med de elevene som betegnes som evnerike elever? Fagstoff og informasjon om denne elevgruppen er nedprioritert i både

---

den norske pedagogikken, spesialpedagogikken og lærerutdanningen (Skogen & Idsøe, 2011).

Ifølge både Breivik og Gunnulfsen (2016), Mathisen og Olsen (2016) og Skogen og Idsøe (2011) kan man se en kultur i den norske skolen der kunnskap om denne elevgruppen er svært mangelfull. Disse barna er som alle andre barn, selv om de tenker på en annen måte (Skjelstad, 2007). Lærerutdanningen trekkes fram av Jøsendalutvalget (2016) som en viktig arena for å bidra til økt kunnskap om denne elevgruppen. Rapporten trekker fram at den manglende kunnskapen om disse elevene, samt deres dårlige og manglende tilpassede opplæring på skolen, kan forklares ved lite fokus på elevgruppen i lærerutdanningen.

Det finnes en holdning hos relativt mange fagfolk og politikere i det norske samfunnet at evnerike elever er en elevgruppe som klarer seg selv på skolen, fordi de er så «flinke». Dette er bekymringsverdig, da det ikke alltid er tilfellet at denne elevgruppen er skoleflinke. Med denne oppfatningen er det lett å tenke at evnerike elever ikke trenger noen faglig hjelp eller støtte i skolen, men det er nettopp det de har behov for og krav på. Det påpekes i litteraturen at det trengs mer kunnskap om hva som kjennetegner denne elevgruppen, og hva de egentlig har behov for (Hofset, 1968; Smedsrud & Skogen, 2016). Samtidig finnes også en oppfatning om at dersom disse elevene får hjelp eller støtte, vil det føre til uheldig elitisme - at disse plukkes ut som «bedre» enn andre, og sosiale ulikheter vil bli tydeligere (Skogen & Idsøe, 2011).

Det finnes altså en misoppfatning av hvem de evnerike er, og mangelen på kunnskap på området er noe av bakgrunnen til at valget av tema for masteroppgaven falt på evnerike elever. Vi har, som nevnt tidligere, ikke hatt mye om denne elevgruppen i egen utdanning, og ønsket å finne ut mer omkring dette temaet. Dette er et svært dagsaktuelt tema, da media også har rettet noe av søkelyset den siste tiden mot denne elevgruppen og den tilpassede opplæringen de har behov for og krav på. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen påpeker blant annet at de evnerike elevene har blitt «glemt» i skoledebatten, på grunn av en misforstått likhetstankegang om at man ikke trenger å bekymre seg for de evnerike (Blåsmo, 2016).

Opplæringsloven (1998) §1-3 legger vekt på at absolutt alle elever skal få opplæringen tilpasset sine evner og forutsetninger. De elevene som ikke får nok faglige utfordringer, og som kan betegnes som evnerike, har også rett på tilpasset opplæring (Jøsendalutvalget,

2016). Ifølge Skogen (2010) får ikke de evnerike elevene nok utfordringer i den norske skolen, og samtidig trekker han fram at elevgruppen heller ikke opplever og få den hjelpen og støtten de trenger for å utvikle seg både faglig og sosialt. De har sine egne behov og utfordringer som det må tas hensyn til og tilrettelegges for slik at de får utviklet sitt medfødte læringspotensial (Skjelstad, 2007; Skogen, 2014). Det kan rett og slett se ut til at denne elevgruppen ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på, til tross for at dette er nedfelt i opplæringsloven (1998). Ifølge Wahlström (1995) har evnerike elever blant annet behov for å kunne fordype seg i det som interesserer dem, å få lov til å være nysgjerrige, observere og se sammenhenger, få lov til å stille høye krav til seg selv, få stille spørsmål og utvikle egen oppfinnsomhet og kreativitet. Dersom disse behovene tilfredsstilles vil også de evnerike elevenes læringspotensial utvikles og kunne tas i bruk på en god måte.

## 1.2 Problemstilling

Tilpasset opplæring gjelder også for elever som kan omtales som evnerike. Mangelen på kunnskap og tilrettelegging for denne elevgruppen har ført med seg at vi har hatt et ønske om å undersøke nettopp dette nærmere. Vi ville se nærmere på hvordan skoler som har dette området blant sine satsningsområder arbeidet med denne elevgruppen. Med bakgrunn i dette har vi valgt å formulere følgende problemstilling:

*«Hvordan tilpasses opplæringen for evnerike elever på norske skoler som har denne elevgruppen som satsningsområde?»*

For å kunne belyse vår problemstilling, ønsket vi å intervjuer både skoleledere, lærere og foreldre fra skoler som har evnerike elever som satsningsområde, og som selv har hatt eller har erfaring med evnerike elever. Vi så også nærmere på skolenes handlingsplaner i tilknytning til evnerike elever; den ene er utarbeidet av den ene skolen selv og er på skolenivå, mens den andre er utarbeidet av kommunen og gjelder for samtlige skoler i denne kommunen.

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

Med bakgrunn i vår problemstilling har vi utformet tre temabaserte forskningsspørsmål, som skal bidra til å kunne belyse problemstillingen ytterligere og som dannet et utgangspunkt for vår undersøkelse:

- 
- Hvordan er kunnskapen og kompetansen om evnerike elever i norske skoler?
  - Hvordan mener skoleledere, lærere og foreldre at opplæringen blir tilpasset for evnerike elever på to satsningsskoler?
  - Hvilken betydning har samarbeidet med hjemmet for den tilpassede opplæringen de evnerike elevene får på disse to skolene?

### 1.3 Faglig og teoretisk tilnærming

Da vi skulle begynne å arbeide med denne oppgaven var vi klare på at vi ønsket og så viktigheten av å ha med både nasjonal og internasjonal forskning, fordi dette kunne være med på å belyse det området vi ønsket å undersøke. Dette viste seg derimot å være vanskeligere enn først antatt. Det har vært vanskelig å finne spesielt relevant internasjonal forskning, og det vi har hatt tilgang til og lest er mest synsing, eksempler og anbefalinger for praksis. Det har altså vært lite konkret forskning å hente. Den litteraturen vi har lest, tilsier at det finnes mye internasjonal forskning, men den viser ikke til hvilken konkret forskning eller undersøkelse som presenteres.

Vi har derimot sett at på det norske området er det Arnold Hofsets undersøkelser fra 1960-tallet som hovedsakelig regjerer. Siden den gang har det vært relativt lite forskning på evnerike elever i Norge. De senere årene har det kommet noen masteroppgaver som har undersøkt denne elevgruppen nærmere. I tillegg kom det en ny NOU-rapport i fjor som bygger på reviewartikler (Jøsendalutvalget, 2016). Vi vil bruke Hofsets litteratur, og noe av hans forskning på området, samt annen generell og erfaringsbasert litteratur.

Den faglige tilnærmingen vår bygger på litteratur fra sentrale bidragsytere på området, og er i all hovedsak eksempler og anbefalinger for praksis. Vi ser på dette som relevant litteratur for oppgaven og undersøkelsen fordi dette vil være med på å belyse hvem som er de evnerike, samt kunnskapen og kompetansen på området. Har skolen kunnskap om evnerike elever, og har de kompetansen til å kunne anvende denne kunnskapen på en hensiktsmessig måte? Vi vil også presentere tilpasset opplæring generelt og områder innenfor dette, samt knytte tilpasset opplæring opp mot de evnerike elevene.

Med bakgrunn i denne faglige tilnærmingen har vi valgt å presentere ulike teorier som kan være med på å belyse vår problemstilling. Howard Gardner, Joseph Renzulli, Lev Vygotsky, Benjamin Bloom og Axel Honneth er sentrale teoretikere som vi anser som relevante i

forbindelse med vår oppgave. Vi vil i løpet av oppgaven presentere deres teorier og deres relevans for vår problemstilling.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven vil vi i kapittel to først presentere relevant litteratur om evnerike elever, hva som er forskjellen mellom disse elevene og flinke elever, samt kjennetegn og hvordan denne elevgruppen defineres. Videre presenteres Gardners teori om de sju intelligenser, før vi ser nærmere på to ulike forståelsesmodeller som kan gi en forståelse av denne elevgruppen. Til slutt i dette kapitlet vil vi kort komme inn på tidligere norsk forskning på området.

Videre vil vi i kapittel tre presentere tilpasset opplæring generelt, og trekke fram motivasjon og mestring, Vygotskys nærmeste utviklingssone, Blooms taksonomi, identifisering og kartlegging av evnerike elever og tilpasset opplæring for disse elevene. Etter dette vil vi presentere differensiering og støttetiltak i skolen. Her vil vi trekke fram konkrete tiltak og tilbud som de evnerike elevene kan ha nytte av. Inkludering og anerkjennelse vil videre bli presentert, hvor vi også vil trekke fram Honneths teori om anerkjennelse. Til slutt i dette kapitlet vil vi presentere litteratur knyttet til samarbeid mellom hjem og skole, konsekvenser av mangelfull tilrettelegging og sammenfatning av litteratur og teori.

I kapittel fire vil vi gjøre rede for den metodiske tilnærmingen vi har valgt til vår oppgave. Først vil vi presentere og argumentere for valg av både intervju og dokumentanalyse som metode, før vi går nærmere inn på utvalg og rekruttering av informanter og gjennomføring av intervju. Deretter presenterer vi oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiver, før vi beskriver hvordan vi analyserte vårt datamateriale. Til slutt vil vi reflektere over oppgavens validitet og reliabilitet, noen forskningsetiske overveielser vi har gjort i vårt arbeid og noen styrker og svakheter ved vår undersøkelse.

I det femte kapitlet vil vi presentere våre funn. Funnene vil systematiseres etter informantgruppene foreldre, lærere og skoleledere. Innenfor hver av disse vil våre informanternes uttalelser bli presentert. Til slutt i dette kapitlet vil også funnene fra dokumentanalysen vår presenteres.

Funnene våre vil i kapittel seks drøftes med bakgrunn i valgt litteratur og teori. Vi vil her se nærmere på i hvilken grad funnene våre samsvarer med denne litteraturen og teorien. Her vil vi også komme med våre egne tolkninger, synspunkter og refleksjoner, samtidig som vi forsøker å belyse vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. I oppgavens siste kapittel vil vi forsøke å svare på vår problemstilling. Dette vil vi gjøre gjennom å forsøke å finne svar på våre forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil vi kort komme inn på hva som kunne vært interessant å forske videre på i tilknytning til denne elevgruppen.

## 2. Evnerike elever

Allerede på slutten av 1960-tallet trakk Hofset (1968) fram at det var lite fokus på de evnerike elevene i norsk skole. Han mente dette kunne komme av en oppfatning om at evnerike elever tilsvarte faglig sterke elever, og at de sjeldent ga uttrykk for vantrivsel og at de fant seg godt til rette med skolens regler, noe som har vist seg å ikke stemme (Hofset, 1968, s. 18). Smedsrud og Skogen (2016) etterlyser også mer forskning på feltet og mer fokus rundt evnerike elever i dag, og påpeker at likhetstanken kan være årsaken til at evnerike elever ikke får den tilpasningen de trenger. I denne delen av oppgaven ønsker vi å se nærmere på hvordan man kan skille de flinke og de evnerike elevene, hvilke kjennetegn en evnerik elev kan ha, hvordan elevgruppen defineres og ulike forståelsesmodeller. Siden intelligens og IQ er svært sentralt når det er snakk om å definere evnerike elever, har vi også valgt å trekke fram Gardners teori om de sju intelligenser. Vi har også forsøkt å presentere forskning rundt temaet, noe som har vært en utfordring å finne.

### 2.1 De flinke elevene vs. de evnerike elevene

Skogen og Idsøe (2011) mener at de aller fleste har en oppfatning om at de evnerike elevene er de som er flinke på skolen, som har god oppførsel, som lytter til læreren, som er smarte og som trives i skolen. I de aller fleste tilfeller er det derimot ikke slik.

Det er altså ikke slik at disse elevgruppene nødvendigvis er like, men det er en tendens til at elevgruppene «flinke elever» og «evnerike elever» forveksles. For å vise mulige forskjeller mellom flinke elever og evnerike elever, har vi, med bakgrunn i tabeller fra Smedsrud og Skogen (2016) og Skogen og Idsøe (2011), utarbeidet en tabell.

Flinke elever:	Evnerike elever:
Starter på skolen med læringsgnist og godt potensial.	Starter skolegangen med nysgjerrighet, lærelyst og stort intellektuelt potensial.
Stiller få kritiske spørsmål og knekker tidlig skolekoden, både sosialt og faglig.	Deres kognitive kapasitet gjør dem i stand til å knekke skolekoden tidlig, men de kan velge å ikke forholde seg til den – eller ikke delta i den.
Aksepterer «skolekoden».	Kan stille seg kritisk til undervisningen de mottar, og svarene læreren gir.
Gir de svarene læreren ønsker og	Skolen klarer ikke å stimulere deres særegenheter og nysgjerrighet.



forventer.	Ofte ligger elevenes undring langt utenfor det barneskolepensum dekker.
Viser lite utfordrende atferd.	Kan utvikle utfordrende atferd, både overfor lærere og medelever.
Godt likt av lærere og medelever.	Står i risiko for å bli mislikt, både av medelever og – enkelte ganger – lærere.
Aksepterer svarene de får.	Aksepterer ingen svar med logiske brister (logiske brister kan også tenkes å være selvmotsigelser i atferd, for eksempel at en person uttaler «jeg er ikke sur», men samtidig oppfører seg sint). Stiller gjerne <i>hvorfor</i> -spørsmål til tilsynelatende vedtatte sannheter, som for eksempel hvorfor to ganger to er fire.
Utvikler et godt forhold til skolen og opplever mye mestring på sine premisser.	Skolen kan utvikle seg til et utholdelig sted hvor barnet bruker tiden til å filosofere på de virkelig spennende spørsmålene, som «hvorfor er vi til?» og «hva betyr det at universet er uendelig?»
Utvikler seg synkront og i sammenheng med omgivelsene. Det er lett for barna å speile seg i andre, og de oppfatter tilværelsen som sammenhengende.	Kan (ofte) utvikle seg asynkront. Intellektuell kapasitet og emosjonell utvikling går i ulikt tempo. Dette kan utløse sårbarhet for mobbing og nederlag blant jevnaldrende. Kan ha vansker med å bearbeide sorg. Opplever skolehverdagen som usammenhengende.

**Tabell 1.** Tabellen viser forskjellen på flinke og evnerike elever. Utformet med bakgrunn i Skogen og Idsøe (2011) og Smedsrud og Skogen (2016).

Denne tabellen illustrerer forståelsen av de to elevgruppene og viser hva som skiller dem. Det blir påpekt at «evnerike barn tidlig kan utvikle et misforhold til skolen, medelever og autoritetspersoner rundt dem – spesielt om de ikke blir tilstrekkelig forstått. Konsekvensene for mange av barna blir da dessverre alvorlige» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 20). Selv om det er viktig å påpeke at evnerike elever ikke er det samme som høyt presterende elever, er det også viktig å trekke fram at evnerike elever *kan* være høyt presterende, i tillegg til å være evnerik (Hofset, 1968; Skogen & Smedsrud, 2016).

Ifølge Sousa (2009) kjennetegnes de flinke elevene ved at de fungerer godt i skolesystemet, noe som også kommer fram av tabell 1. De jobber hardt, er motiverte, gjør ferdig de oppgavene de er satt til å gjøre, har gode relasjoner med både elever og lærere, scorer bra på ulike prøver og tester, har jevnt over et godt selvilde og klarer seg godt i sosiale settinger. De evnerike elevene derimot, har som oftest mer spesielle behov i forhold til sin opplæring. De er avhengige av ekstra og godt tilrettelagte aktiviteter i sin læringsprosess, slik at de får utnyttet sitt fulle læringspotensial. Lærere som mangler kompetanse og kunnskap om denne elevgruppen kan i mange tilfeller føle seg truet av disse elevene, da de ofte stiller utfordrende spørsmål. De forstyrrer også lett medelever, ofte på grunn av «kjedelige» oppgaver og lite utfordrende lærestoff (Skogen & Idsøe, 2011).

## 2.2 Kjennetegn

Det finnes mange kjennetegn på evnerike elever, både kognitive og emosjonelle. Vi har funnet mange kjennetegn i litteraturen vi har brukt, og for at det skal være mer oversiktlig, har vi valgt å presentere dem i en tabell.

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

**Tabell 2.** Tabellen viser kognitive og emosjonelle egenskaper hos evnerike elever. Utformet med bakgrunn i kjennetegn presentert i Chuska (1989), Clark (2002), Distin (2006), Gross (2004), Hofset (1968), Janos, Fung og Robinson (1985), Rinn (2006), Silverman, (1993), Silverman (2000), Skjelstad (2007), Skogen og Idsøe (2011), Smedsrud og Skogen (2016), Utdanningsdirektoratet (2015a) og Winebrenner (2001).

---

Det er ikke nødvendigvis slik at alle evnerike elever har alle kjennetegnene som blir presentert i tabell 2, og det er viktig å merke seg at denne elevgruppen er en heterogen gruppe med mange forskjeller innad i gruppen. Likevel opptrer ofte en eller flere av kjennetegnene sammen med en høy kognitiv funksjon. Evnerike elever har en ekstrem lærelyst og nysgjerrighet, og et høyt energinivå i tidlig alder. Dette er overordnede kjennetegn på evnerike elever (Silverman, 1993; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Det er viktig for disse elevene å delta i stimulerende, utfordrende og varierte læringsaktiviteter (Jøsendalutvalget, 2016). Ofte stiller de spørsmål om nesten alt de ser og observerer rundt seg. Enkelte evnerike elever kan ha et voksent nivå av interesser og kunnskap, for eksempel kan mange lære å lese på egen hånd eller forvandle hverdagslige problemer til matematiske ligninger. De kan lære seg tidlig å lese, de kan ha stort ordforråd eller være flinke med tall (Silverman, 1993).

## 2.3 Hvordan defineres evnerike?

Forskere har hatt vanskeligheter med å komme fram til *en* felles definisjon på det å være evnerik. Kanskje er det årsaken til at fokuset ligger på hva som kjennetegner denne gruppen med elever, og at det er med bakgrunn i disse kjennetegnene at det tilrettelegges for dem (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). I litteraturen brukes over hundre ulike begreper og definisjoner når det er snakk om evnerike elever. De ulike begrepene inneholder i hovedsak ord som begavelse, evner, talent og intelligens (Jøsendalutvalget, 2016, s. 18). Dette tilsier i stor grad at dette er en sammensatt elevgruppe preget av mangfoldighet, der hvert enkelt individ har sine egne individuelle behov. Gruppen har elever som for eksempel er evnerike og har et høyt læringspotensial i ett eller flere fag, eller på ett eller flere spesifikke områder. Det finnes også elever innenfor denne gruppen som omtales som dobbelteksepsjonelle. Disse barna er evnerike, men kan i tillegg ha emosjonelle eller sosiale vansker, lærevansker, ADHD, ADD, autisme, Aspergers syndrom eller ha fysiske hindringer (Jøsendalutvalget, 2016, s. 18; Skjelstad, 2007).

Det finnes altså mange definisjoner knyttet til begrepet «evnerik», men ingen som anses som den «ene riktige». Fram til 1980 ble det å være evnerik sett på som et personlighetstrekk eller som en egenskap som var medfødt (Skogen & Idsøe, 2011, s. 86). Litteraturen viser derimot at dette ikke samsvarer helt med virkeligheten. Det er ikke bare medfødt, men også noe som man har tilegnet seg (Jøsendalutvalget, 2016).

De vanligste definisjonene på å være evnerik baserer seg på å kunne beskrive den evnerike med bakgrunn i et grunnleggende kjennetegn som tilsier at deres kognitive intelligens er høyere enn deres jevnaldrende. De legger vekt på potensialet til eleven, som blir målt gjennom kognitive analyser. Dette gjelder omtrent to til fem prosent av Norges befolkning, som har en IQ på 130 eller høyere (Jøsendalutvalget, 2016; Mönks & Ypenburg, 2008; Skogen & Idsøe, 2011; Winner, 1999). En slik definisjon kan forstås bedre gjennom flerfaktormodellen som Mönks og Ypenburg (2008) presenterer, og som vi vil komme nærmere inn på i kapittel 2.4.2. Det finnes en oppfattelse av at IQ og begavelse er synonyme, men dette stemmer imidlertid ikke. Det bør derimot heller fokuseres på elevens evne til selvoppfattelse, kreativitet og motivasjon (Reis & Renzulli, 2004). Enkelte forskere mener at man ikke kan beskrive en elev som evnerik dersom evnene ikke viser seg i form av målbare prestasjoner i for eksempel skolen (Mönks & Ypenburg, 2008; Winner, 1999).

Intelligens er et sentralt begrep i mange definisjoner av evnerike. Det finnes derimot heller ikke en felles, konkret definisjon av intelligensbegrepet. Noen mener nemlig at det finnes mange typer intelligenser (Tetzchner, 2012). En av disse er Gardner, som mener at det finnes sju ulike intelligenser, som vi vil presentere i kapittel 2.3.1. Ifølge Nissen, Kyed og Baltzer (2011, s. 35) forstås derimot intelligens som et samlebegrep for eksepsjonelle ferdigheter og talenter som er utviklet ut ifra medfødte, naturlige evner, og knyttes ofte til elevens ferdigheter på skolen (Tetzchner, 2012). Det er disse evnene det er viktig å identifisere for å kunne legge til rette for at den evnerike eleven får utviklet sitt læringspotensial. Dersom elevens spesielle evner ikke blir identifisert og ivaretatt, vil evnene svekkes (Mönks & Ypenburg, 2008; Nissen, 2010; Winner, 2000). Intelligens sier lite om hvordan selve individet er, men evnerike elever med høyt målt generell intelligens kan defineres gjennom de ulike kjennetegnene, for eksempel godt minne eller god språk- og begrepsutvikling (Hofset, 1968).

Richert, Alvino og McDonnell (1982) plasserer de ulike definisjonene i fem kategorier. Den første kategorien omhandler definisjoner knyttet til eksepsjonelt intellektuelle evner, hvor en score på to standardavvik over gjennomsnittet gjør at man kan identifiseres som evnerik. Ifølge denne kategorier er man enten evnerik eller ikke. Den andre handler om definisjoner som er knyttet til flere intellektuelle ferdigheter. Denne kategorien prøver å motvirke begrensningene i den første kategorien, ved at spesielle evner må anvendes i en observerbar eller produktiv atferd. De tre siste kategoriene tar høyde for kreativitet, definisjoner knyttet

---

til flere talenter og den offisielle definisjonen i USA, som definerer evnerik som akademiske og generelt intellektuelle evner (Skogen & Idsøe, 2011).

### **2.3.1 Gardners teori om de sju intelligenser**

Howard Gardner (1999) kritiserte fra tidlig av intelligens som kun er knyttet opp mot IQ. Han mener at en persons intellekt ikke kan ses med bakgrunn i kun ett tall. Ifølge Gardner måler IQ-tester og andre tester i skolesammenheng kun en liten del av en persons intelligens, og brukes i stor grad for å blant annet sortere, stemple og dele elever inn i kategorier og klasser. Gardners sju intelligenser og Blooms taksonomi, som vi kommer inn på senere i oppgaven, er viktig å ha i tankene når det kommer til tilpasset opplæring for evnerike elever, slik at man kan legge til rette for den store bredden av ulike intelligenser som finnes hos alle elever (Wahlström, 1995). Dette er også viktig å fokusere på fordi det er en svært heterogen elevgruppe der alle lærer på ulike måter. Dette vil selvfølgelig gjelde alle elever, ikke bare de evnerike elevene.

Et fokus i Gardners forskning var mennesker med evner på spesifikke områder, og med bakgrunn i hjerneforskning fant han fram til sju ulike dimensjoner av intelligens: Musikalsk intelligens, kroppslig-kinestetisk intelligens, logisk-matematisk intelligens, språklig intelligens, spatial/romlig intelligens, interpersonlig intelligens og intrapersonlig intelligens. Disse sju intelligensene er en del av alle mennesker, men ikke nødvendigvis i lik grad og alle har heller ikke like gode betingelser for at intelligensene skal kunne utvikles. Selv om disse intelligensene beskrives som individuelle dimensjoner av intelligens, henger ofte flere av dem sammen, og man trenger ikke nødvendigvis å ha spesielle evner innenfor kun en av intelligensene. Man kan også ses på som intelligent dersom man har ferdigheter innenfor flere av dimensjonene (Gardner, 1999).

Musikalsk intelligens har med musikk og rytme å gjøre. Mennesker med musikalsk intelligens er flinke til å nyte, lage og vurdere musikk, kjenne igjen rytmer, melodier og toner, og lærer best gjennom å bruke rim og rytme, lytte til muntlig språk eller ved å ha musikk i bakgrunnen når de arbeider (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; Wahlström, 1995).

Kroppslig-kinestetisk intelligens handler om å bruke kroppen for på en god måte å presentere eller skape noe, og vise følelser. Samtidig handler det også om kroppslig styrke, koordinasjon og balanse. Gjennom for eksempel bevegelse, dans og sport vil mennesker med

kroppslig-kinestetisk intelligens få gode muligheter for utvikling og læring (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; Wahlström, 1995).

Logisk-matematisk intelligens har med tall og matematikk å gjøre: å kunne se sammenhenger, bruke logiske mønstre, kategorisere, konkludere og lage og teste ut hypoteser. Dersom man har logisk-matematisk intelligens lærer man best ved å teste ut flere ulike løsninger for å komme fram til det endelige svaret gjennom for eksempel tankenøtter, problemløsningsoppgaver og hoderegning (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; Wahlström, 1995).

Språklig intelligens har med det språklige å gjøre: grammatikk, oppbyggingen av språket, å bruke språket både muntlig og skriftlig, å bruke språket for å huske og forklare, og å snakke om språket. En person med språklig intelligens er god med ord, og lærer best ved å bruke språket gjennom diskusjoner, ordleker og å lese, skrive og lytte (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; Wahlström, 1995).

Spatial/romlig intelligens handler om det visuelle, farge, rom, linjer og former, og man oppfatter lett ulike faktorer i det fysiske miljøet rundt seg. Konkretisering er spesielt viktig for mennesker med en slik form for intelligens (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; Wahlström, 1995).

Interpersonlig intelligens handler om å fungere godt i sosiale settinger. Mennesker med slik intelligens er flinke til å kjenne på enkeltindivider og gruppers følelser og stemning, og tilpasse seg disse. Disse jobber og lærer best ved å samarbeide med andre mennesker i gruppe (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; Wahlström, 1995).

Intrapersonlig intelligens handler om å ha god selvinnsett, og er flinke til å tilpasse seg ulike situasjoner. Man er flink til å se både sine styrker og svakheter, og har god selvtillit og selvdisiplin. Mennesker som har intrapersonlig intelligens lærer best når de får arbeide alene (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; Wahlström, 1995).

## 2.4 Ulike forståelsesmodeller

Det finnes også flere modeller som skal bidra til å forstå hvem som er evnerike. Disse forståelsesmodellene kan være med på å illustrere de ulike oppfatningene av evnerike elever og de kan bidra til en forståelse for den store variasjonen i det å definere elevgruppen.

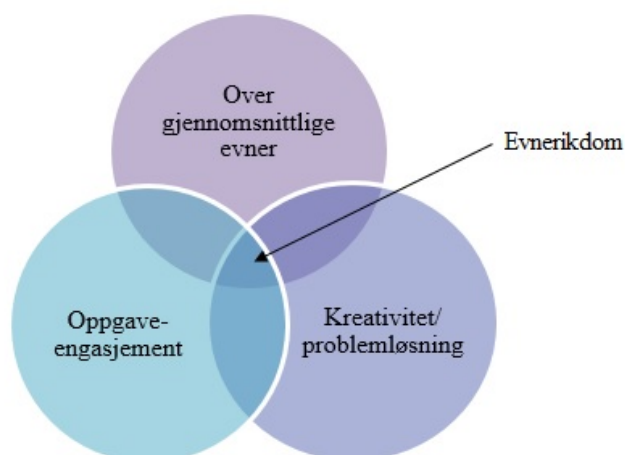
Hvordan vi definerer evnerike elever kan gi konsekvenser for hvilke elever som blir ansett som evnerike, og dermed får det også konsekvenser for hvilken tilpasset opplæring en evnerik elev får. Dette er noe av utfordringen i møtet med denne elevgruppen i dag (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 33). Selv om forståelsesmodellene kan gi mange karakteristika hos elevgruppen, sier de lite om enkeltindividet; det er igjen viktig å huske at evnerike elever er en veldig heterogen gruppe med mange individuelle forskjeller.

Forståelsen av evnerike elever har altså stor bredde; noen av modellene fokuserer på prestasjoner eller IQ, mens andre fokuserer på flere faktorer. Å presentere flere av disse vil være for omfattende for vår oppgave. Derfor har vi valgt å presentere de to som vi anser som mest hensiktsmessige i møtet med evnerike: Renzullis treringsmodell og flerfaktormodellen. Det er Renzullis treringsmodell som er utgangspunktet for flerfaktormodellen, og ut ifra vår forståelse anser vi flerfaktormodellen som den mest beskrivende modellen for å forstå det å være evnerik, dette vil vi presisere nærmere i *3.6 Sammenfatning av litteratur og teori*.

### 2.4.1 Renzullis treringsmodell

Renzulli (2005) har en treringsmodell som kan bidra til økt forståelse for samspillet mellom intelligens og elevens egenskaper. Modellen tar utgangspunkt i tre faktorer eller komponenter som henger tett sammen; evnerikdom beskrives altså som en interaksjon mellom tre grunnleggende menneskelige egenskaper. Den første faktoren handler om over gjennomsnittlige evner, som Renzulli (2005) omtaler som de 15-20% høyest presterende innenfor et fag. De andre faktorene omhandler kreativitet og evnen til problemløsning, som er en del av eleven og omgivelsene, samt oppgaveengasjement (Nissen, Kyed & Baltzer, 2011; Renzulli, 2005; Renzulli & Reis, 2000).

**Figur 1.** Renzullis treringsmodell



**Figur 1.** Renzullis treringsmodell utformet med bakgrunn i C. Väisänen, 2016, *Identifisering av begåvade elever*. Opphavsrett 2016 fra Åbo Akademi.

I figur 1 kan man se at dersom faktorene *over gjennomsnittlige evner, oppgaveengasjement og kreativitet* eller *problemløsning* opptrer samtidig, kan en elev defineres som evnerik. Disse tre faktorene i Renzullis modell er viktige og skal sammen bidra for å ivareta og utvikle evnerikdom. Evnerikdom er både noe man har og noe som kan utvikles, og denne modellen ser på personlighetstrekk som bør stimuleres og utvikles i et sosialt miljø. Det sosiale miljøet er spesielt viktig for at de evnerike elevene skal kunne utvikle seg faglig (Børte, Lillejord og Johansson, 2016). På den måten kan man videreutvikle evnerikdommen. Det blir påpekt at generell intelligens, evner, ferdigheter og skoleprestasjoner er relativt konstant over tid, mens kreativitet, motivasjon og engasjement for oppgaven er kontekstuell og situasjonsbestemt (Nissen, Kyed & Baltzer, 2011; Väisänen, 2016). Ut ifra denne modellen forstår vi det slik at det er viktig med tilpasset opplæring også for evnerike elever, slik at de kan utvikle sitt læringspotensial og sin evnerikdom. Dersom man tilpasser opplæringen for evnerike elever, bør man, med utgangspunkt i denne modellen, ta hensyn til de ulike faktorene som modellen inneholder.

## 2.4.2 Flerfaktormodellen

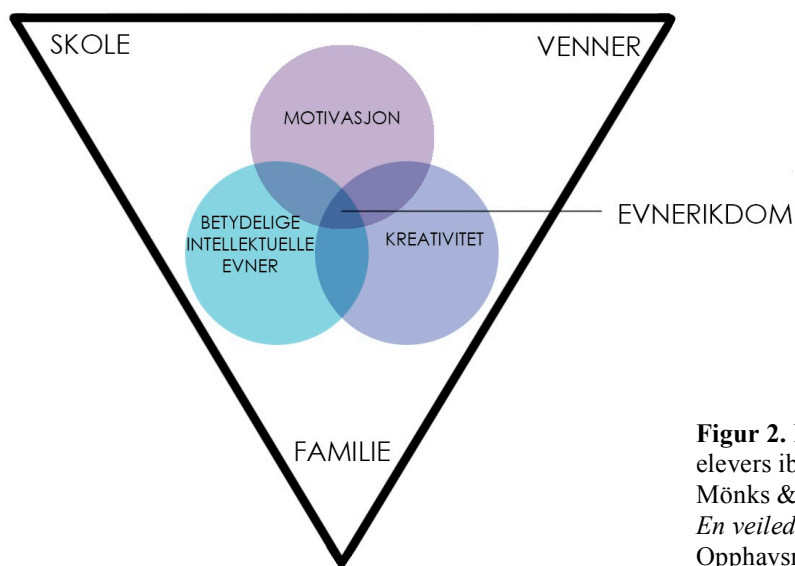
Renzullis treringsmodell er utgangspunktet for flerfaktormodellen. Mönks (1992) har videreutviklet denne modellen ved å legge til tre sosiale områder: familie, venner og skole. Det er denne modellen, med de tre ekstra sosiale områdene eller faktorene, som kalles flerfaktormodellen. Når det er et godt samspill med oppfølging og stimulering mellom disse faktorene, vil evnerike elever ha mulighet til å utvikle sitt iboende potensial (Jøsendalutvalget, 2016).

Når det kommer til flerfaktormodellen, blir det tatt utgangspunkt i iboende krefter hos den evnerike eleven, og i hvilke faktorer som gjør at disse kreftene får utløp i form av prestasjoner. Flerfaktormodellen er en dynamisk forståelsesmodell av evner og talent (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Denne modellen utelukker ikke intelligensbegrepet, men poenget er at intelligens i seg selv ikke er nok til å forklare høye prestasjoner. Derfor tar denne modellen også høyde for andre faktorer som sammen med IQ kan betegne en elev som evnerik eller ikke. Mönks og Ypenburg (2008) presenterer flerfaktormodellen som «evner + kreativitet + motivasjon» (s. 28). Evnene blir målt ved hjelp av IQ, mens motivasjon handler om vilje og evne til å fullføre en oppgave, og om man føler seg tiltrukket til en bestemt oppgave.



Flerfaktormodellen beskriver motivasjon som en av de viktigste faktorene. Det er mange evnerike elever som kan slite med motivasjon, som skjer i spenningsfeltet mellom utfordrende, meningsfylte og mestringsbærende oppgaver (Woolfolk, 2004). I tillegg blir kreativitet sett på som en viktig faktor; kreativitet betyr at man har en god evne for original og oppfinnsom problemløsning, men også å oppdage problemer (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29; Renzulli, 2005). Evnene er medfødt, men for å utvikle potensialet må skolen hjelpe elevene til å få bedre selvkontroll. Selvkontroll handler om god impuls kontroll, konsentrasjon og det faktum at handlinger og følelser påvirkes av hverandre (Skogen, 2014). Det handler om en forståelse for at alt ikke er like morsomt alltid, i tillegg til å kunne stå i utfordrende og slitsomme lærings situasjoner over tid, uten å gi opp eller ty til uønsket atferd. Egen drivkraft og gjennomføringsevne er hovedfaktor for om evnerike elever realiserer potensialet sitt eller ikke (Gagné & St. Père, 2001; Winner, 2000). Det sosiale som skole, venner og familie er også faktorer som virker inn på denne forståelsesmodellen, og denne modellen viser samspillet mellom arv og miljø.

**Figur 2.** Flerfaktormodellen



**Figur 2.** Flerfaktormodellen med evnerike elevers iboende krefter og ytre faktorer. Fra F. J. Mönks & I. H. Ypenburg, 2008, *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*, s. 31. Opphavsrett 2008 fra Abstrakt Forlag.

I denne modellen kan man se at det er blitt tatt utgangspunkt i Renzullis treringsmodell, men faktorene *oppgaveengasjement*, *kreativitet/problemløsning* og *over gjennomsnittlige evner* blir her kalt *motivasjon*, *kreativitet* og *betydelige intellektuelle evner*. Vi kan også se at de ytre faktorene hjem, skole og venner er tatt med i modellen. Når det foregår et godt samspill mellom disse faktorene, kan evnerikdommen utvikle seg og komme til syne gjennom

usedvanlige prestasjoner eller bemerkelsesverdige handlinger (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31).

## 2.5 Norsk forskning på området

Hofset (1968) har stått for den største undersøkelsen av evnerike elever, og denne undersøkelsen ble presentert før tilpasset opplæring ble et viktig og sentralt begrep i skolen. I denne undersøkelsen rettet han fokuset mot elevenes skoleprestasjoner, forhold til klassekamerater og deres innstilling til skolen. Han fant stor variasjonsbredde når det gjaldt modenhetsalderen i en klasse. Et viktig resultat av forskningen viste at de evnerike elevene hadde en mer negativ holdning til de teoribaserte fagene. Årsaken til dette mente han var at denne elevgruppen fikk lite tilpasset opplæring i disse fagene, med bakgrunn i at disse fagene var preget av felles undervisning og progresjon (Hofset, 1968).

Mye av den nyere norske forskningen bygger i all hovedsak på noen få kvalitative masteroppgaver. Kolberg (2015) påpeker med bakgrunn i disse masteroppgavene at «kunnskapen om elevgruppen er lav i skolen og at dette får konsekvenser for elevene i form av manglende tilpasset opplæring» (s. 25). Både Skogen (2010) og Smedsrud (2012) har utført hver sine studier knyttet til evnerike elever, og begge har gjort funn som tyder på at evnerike elever ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i Norge. I tillegg fant de at både elever og foreldre mener at skolen ikke er tilstrekkelig når det kommer til å akseptere og vise forståelse for elevgruppen. Videre har Jøsendalutvalget (2016) trukket fram noe forskning fra tidligere reviewartikler.

---

### 3. Tilpasset opplæring for evnerike elever

I dette kapitlet vil vi først presentere tilpasset opplæring, hvor vi vil gå inn på motivasjon og mestring, Vygotskys nærmeste utviklingssone, Blooms taksonomi, identifisering og kartlegging av evnerike elever og tilpasset opplæring for evnerike. Videre vil vi se nærmere på differensiering og støttetiltak i skolen som er aktuelle for evnerike elever. Vi vil også trekke fram inkludering og anerkjennelse, samarbeid mellom hjem og skole og konsekvenser av mangelfull tilrettelegging. Til slutt i dette kapitlet vil vi sammenfatte litteratur og teori fra dette og det foregående kapitlet.

#### 3.1 Tilpasset opplæring

I Kunnskapsløftet [LK06] og opplæringsloven (1998) §1-3 blir prinsippet om tilpasset opplæring presisert, hvor det påpekes at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev ut ifra deres evner, talenter, forutsetninger og interesser, med det sosiale klassefelleskapet som ramme (Engen, 2010; Nes & Berg, 2010). Opplæringsloven (1998) §1-3 stiller krav om at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven». Den enkelte elevs evner og forutsetninger skal altså legge grunnlaget for all opplæring som foregår i skolen, og hvordan hver enkelt elev får den opplæringen tilpasset ut ifra sine behov. Ifølge Nes og Berg (2010) må tilpasset opplæring først og fremst handle om å gi støtte til elevene slik at de lærer. Hver enkelt elev har rett til at innholdet i undervisningen blir tilpasset dem, uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell eller språklig tilhørighet. Alle elever skal ha lik mulighet til å utvikle seg i arbeidet med fag i et inkluderende læringsmiljø (Foros, 2010; Nordahl, 2010).

Videre påpeker Håstein og Werner (2004) at tilpasset opplæring handler om å ta hver enkelt elev med sine ulikheter i betraktning når det kommer til planlegging, gjennomføring og evaluering. Hver enkelt elev må få utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet både faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. Håstein og Werner (2004) ser dette ut ifra et individperspektiv. Gjennom å for eksempel la elevene arbeide i sitt eget tempo, med ulike prosjekter, enten alene eller i gruppe, vil dette gi de evnerike mulighetene til å ta i bruk den kompetansen de har (Wahlström, 1995). Engen (2010) påpeker at det er viktig å se tilpasset opplæring i et kulturperspektiv også, der skoler i større grad blir oppfattet som

organisasjoner, som utvikler sin egen kultur og som integrerer medarbeidere, elever og foreldre.

Som lærer skal man legge til rette for tilpasset opplæring. For å vite hvilken opplæring den enkelte elev må få tilpasset, må man kjenne til den enkelte eleven og ha kunnskap om hva han eller hun trenger av stimuli, motivasjon og inspirasjon (Eilifsen, 2010). Foros (2010) trekker fram den generelle delen av LK06 når han påpeker at læreren skal ha blikk for hver enkelt elev, i tillegg til at undervisningen ikke bare tilpasses med tanke på fagstoff, men også når det kommer til utviklingsnivå og alderstrinn, den enkelte elev og den sammensatte klassen. Videre er det flere faktorer som samhandling, metode, fag, dagsform, private erfaringer og romsituasjon som også må tas i betraktning (Eilifsen, 2010).

Det finnes både en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale tilnærmingen handler om å sette inn tiltak rettet mot enkeltelever eller mindre grupper av elever, altså å individualisere undervisningen. Dette er trolig den tilnærmingen som er mest utbredt (Haug, 2010). Den vide tilnærmingen er opptatt av de generelle kvalitetene ved opplæringen og undervisningen. Fokuset rettes her mot mulighetene for å skape gode forutsetninger for læring og utvikling for hver enkelt elev ved å øke kvaliteten på den undervisningen som alle får (Haug, 2010). Det er viktig å ha en kombinasjon av disse i skolen, for man må fokusere på både hvert enkelt individ og fellesskapet.

### **3.1.1 Motivasjon og mestring**

Motivasjon er både en viktig årsak for at noen engasjerer seg i en bestemt aktivitet, en viktig drivkraft i læringen og er svært sentralt når det kommer til tilpasset opplæring. I pedagogisk sammenheng er motivasjon viktig for hvor vellykket undervisningen kan bli, og for hvordan elever lærer (Helland, 2009). For å opprettholde motivasjonen er det viktig at opplæringen er variert og at den gir elevene utfordringer (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Motiverte elever vil knytte ny, tilegnet kunnskap til det de kan fra før.

Man skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, hvor elever motiveres fordi de fascineres av et problem eller har interesse for et spesielt fagområde; aktiviteten er tilfredsstillende og et mål i seg selv. Ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi, for eksempel å motta ros, anerkjennelse eller andre belønninger (Deci & Moller, 2005; Manger, 2009; Pintrich & Schunk, 2002; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

---

Ifølge Feldhusen, Dai og Clinkenbeard (2000) og Gottfried og Gottfried (1996) har evnerike elever høyere grad av indre motivasjon enn sine medelever. Til tross for dette undertrykker mange evnerike elever, nettopp fordi de mister motivasjonen da de ikke opplever å få variert opplæring og faglige utfordringer (Børte, Lillejord & Johansson; McCoach & Siegle, 2008; Siegle, 2013). Disse undertrytte er avhengig av å få en opplæring med tydelige læringsmål og fokus på deres interesser for å skape motivasjon (Moon, 2012). Ofte kan deres interesser strekke seg forbi det skolen kan tilby, men gjennom å forsøke å implementere deres interesser og eventuelle erfaringer inn i opplæringen vil dette ikke bare motivere, men også anerkjenne deres evner (Clark, 2012; Jøsendalutvalget, 2016).

### 3.1.2 Vygotskys nærmeste utviklingszone

Greeno (2006) trekker fram en avgjørende faktor for at læring kan oppstå. Dette handler om at man må bli utfordret på et høyere nivå enn det man allerede er på. Dette kan ses i tilknytning til Vygotskys *nærmeste utviklingszone*. I Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori, hvor han mener at læring skjer i samhandling med andre, finner vi denne nærmeste utviklingssonen, også kalt *den proksimale utviklingssonen*. I forbindelse med den nærmeste utviklingssonen må man se det i sammenheng med *det aktuelle utviklingsnivået*, et begrep som omhandler hva eleven kan klare på egenhånd, uten hjelp fra en voksen. Vygotsky mener at læring begynner allerede før skolestart, og at alt barnet lærer på skolen, har en forhistorie. Selv om eleven begynner å lære matematikk på skolen, har eleven allerede hatt sitt første møte med matematikk før skolestart. På det aktuelle utviklingsnivået kan altså eleven løse problemer uten hjelp, men han eller hun vil ikke lære noe nytt av det (Lyngsnes & Rismark, 2007; Vygotsky, 1978).

I den nærmeste utviklingssonen ser man på elevens utviklingspotensial. Eleven trenger hjelp fra noen med mer kunnskap på området for å kunne løse et problem eller en oppgave. Det eleven kan klare ved hjelp av andre, er en indikasjon på elevens mentale tilstand, og på hva eleven kan klare å gjøre alene, med en voksen eller i samarbeid med andre elever som kan mer om det aktuelle problemet som skal løses (Vygotsky, 1978). Elevens kompetanse kan dermed utvikles gjennom å arbeide med noe han eller hun nesten kan, slik at eleven får utfordret den kunnskapen eleven sitter inne med. Dersom en evnerik elev ikke får slike utfordringer eller opplever at skolearbeidet er meningsfullt, kan dette føre til at motivasjonen forsvinner og at eleven kjeder seg og blir frustrert (Jøsendalutvalget, 2016; Wahlström, 1995). For denne elevgruppen handler ikke utviklingen nødvendigvis om å bli utfordret

gjennom å få flere bøker å lese eller flere oppgaver å løse, men å heller bli utfordret med «å lære på andre og mer kreative måter» (sitert i Jøsendalutvalget, 2016, s. 54). Disse utfordringene kan basere seg på blant annet problemløsningsoppgaver eller dybdelæring.

I undervisningssammenheng er det viktig å hjelpe eleven videre ved hjelp av å stille spørsmål, forklare, demonstrere og motivere (Lyngsnes & Rismark, 2007). Først må altså eleven klare å løse en oppgave sammen med noen andre før han eller hun kan greie det på egenhånd. Ut ifra denne teorien er det viktig å legge til rette for et litt høyere nivå enn det eleven kan beherske alene, for at læring og utvikling kan skje (Imsen, 2005).

### **3.1.3 Blooms taksonomi**

For de aller fleste evnerike elever er fordypning av lærestoffet det beste tiltaket. Blooms taksonomi er en modell med ulike nivåer for innlæring. Elever kan arbeide med det samme temaet, men på ulike nivåer. Det er viktig at elevene får muligheten til å løse oppgaver og arbeide på et høyere nivå enn på det nivået de allerede er på. Dette kan ses i nær sammenheng med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone (Bloom, 1976; Wahlström, 1995).

Det laveste nivået i Blooms taksonomi er *kunnskap*. På dette nivået handler det om å repetere, lære utenat og kunne gjengi det som er lært. Nivå nummer to handler om *forståelse*. Her handler det om å forstå mening, tolke fakta og kunne gjengi det man har lært med egne ord. Det tredje nivået handler om *anvendelse*. Her skal eleven bruke den allerede tilegnede kunnskapen i nye situasjoner og for å løse oppgaver. *Analyse* er det fjerde nivået. Her må kunnskapen deles opp, slik at man kan se etter mønster, sammenhenger, oppdage hvordan deler er organiserte og finne skjulte budskap. Det neste nivået er *syntese*. Dette er en kreativ prosess, der det handler om å sette sammen gammel kunnskap til ny kunnskap, og trekke egne konklusjoner. Eleven skal bruke delene for å se en helhet og finne sammenheng mellom fakta fra flere forskjellige områder. Det sjette og siste nivået handler om *vurdering*. Her skal det man har gjort vurderes med bakgrunn i en satt standard. Man skal sammenligne og stille spørsmål ved ulike ideer, og presentere og gjøre valg med bakgrunn i resonnement (Bloom, 1976; Wahlström, 1995).

Blooms taksonomi og Gardners sju intelligenser (se 2.3.1) kan ses i sammenheng når man planlegger og gjennomfører tilpasset opplæring for evnerike (og andre) elever. Et eksempel kan være temaet «trær i nærområdet». En elev med språklig intelligens kan arbeide med

---

temaet gjennom å lære seg navnet på trærne (kunnskap), forklare hvordan trær tar opp næring (forståelse), tenke ut grunnen til ulike tresykdommer ved hjelp av beskrivelse av slike (anvendelse), nevne de ulike delene på trær (analyse), forklare hvordan trær fungerer i økosystemet (syntese) og gjennom å sammenligne og vurdere ulike metoder for å kontrollere trærnes vekst (vurdering) (Wahlström, 1995, s. 88).

### **3.1.4 Identifisering og kartlegging av evnerike elever**

En av forutsetningene for at opplæringen skal kunne ses på som tilpasset er at den må være tilpasset elevens faglige nivå. Opplæringen må skje med bakgrunn i hva den enkelte elev kan fra før, og må ta sikte på å interessere og utfordre alle elever. Dersom dette skal fungere greit i praksis er det viktig med riktig og god kartlegging både i forkant og underveis i opplæringen (Skogen & Idsøe, 2011). Å identifisere evnerike elever har til hensikt å finne deres interesser, behov, evner, forutsetninger, styrker og svakheter, slik at man på best mulig måte kan legge til rette for den enkelte. Identifiseringen skal ikke gjøres for å kategorisere eller bevise at enkelte er smartere enn andre elever (Cosmovici, 2006). Selve identifiseringen er en kompleks prosess, der man ofte er avhengig av å ta i bruk flere ulike metoder (Børte, Lillejord & Johansson, 2016).

Når det kommer til evnerike elever, bør man identifisere barna tidlig, gjerne før skolealder, på grunn av faren for at de kan bli underyttere eller utvikle atferdsproblemer dersom de ikke får utfordringer på sitt nivå og får undervisningen tilpasset (Skjelstad, 2007; Smedsrud & Skogen, 2016). Kunnskapsdepartementet (2006) trekker også fram viktigheten med tidlig identifisering for at elevene skal kunne få realisert og ivaretatt sitt læringspotensial. Det er viktig å identifisere evnerike elever for å kunne skape et bedre og mer stimulerende læringsmiljø for denne elevgruppen, og ikke bare identifisere for å identifisere; man må også kunne følge opp og tilrettelegge ut ifra dette. I dag blir ikke de evnerike elevene identifisert i skolen, og dermed kan de oppleve at de ikke blir anerkjent eller forstått (Jøsendalutvalget, 2016; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Samtidig handler identifiseringen av disse elevene om mer enn å kartlegge dem ved bruk av prøver og tester. Elevenes emosjonelle, faglige, sosiale, fysiske og psykiske behov er også viktige faktorer som spiller inn, og som kan ses med bakgrunn i skolefaglige resultater, observasjon og samtaler med mennesker rundt den aktuelle eleven (Freeman, 1998; Idsøe, 2014a; Jøsendalutvalget, 2016). Alle former for informasjon er viktige for å forstå det potensialet eleven sitter inne med (Skogen & Idsøe, 2011).

I Norge er mange skeptiske til å utrede og evneteste barn som tilsynelatende er «normale». Dette kan komme av skepsisen mot intelligenstagter og tester som skal avdekke en elevs potensial. Denne skepsisen kommer kanskje mest av at testene utføres av for eksempel Pedagogisk-psykologisk tjeneste [PPT] eller Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk [BUP], hvor barn gjerne henvises til på grunn av faglige utfordringer, emosjonelle problemer eller tilpasningsproblemer. Med bakgrunn i denne skepsisen finnes det også få, gode identifiseringsverktøy, og hovedfokuset ligger ofte på å kartlegge elevens problemer, heller enn evner og ressurser (Idsøe, 2014a).

Evnetester er utformet for å utrede barns kognitive funksjon. I Norge er den vanligste evnetesten WISC-R, som er tilpasset den norske skolen og norske elever (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Som nevnt tidligere, sies det at de som scorer to eller flere standardavvik over gjennomsnittet på slike evnetester, kategoriseres som evnerike (Richert, Alvino & McDonnel, 1982; Sattler, 2001). Evnetester er verktøy som belyser eller forklarer utfordringer eller styrker et individ kan ha. En generelt høy score på en evnetest kan være en god indikasjon på at et barn er evnerikt. Det kan være en stor utfordring at barna klarer å vise sine evner på disse testene, fordi intelligenstagter er begrenset til den gitte situasjonen og til de variablene som den spesifikke testen skal måle (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Det vil ikke være tilstrekkelig med kun en evnetest for å identifisere om en elev er evnerik eller ikke, fordi testene måler bare en del av potensialet til eleven (Smedsrud & Skogen, 2016).

Evnerike elever kan altså identifiseres gjennom ulike tester, for eksempel intelligenstagter utført av PPT. Det er viktig å være bevisst på at gode resultater på en slik test ikke er avgjørende for hva det vil si å være evnerik (Kaufman & Harrison, 1986; Silverman, 1994; Skogen & Idsøe, 2011). Utfordringen med tanke på identifisering gjennom PPT er at det i dag ikke finnes noe system som gjør at elever kan bli henvist til PPT med mistanke om høye evner eller høy intelligens. Evnerike elever som blir identifisert gjennom PPT, blir ofte henvist med mistanke om annen problematikk, og testresultatet blir derfor gjerne overraskende (Smedsrud & Skogen, 2016). Når intelligenstagter tas i bruk er det også viktig at elevens nærmeste utviklingszone kartlegges. Dette bør skje ved at eleven først løser oppgavene alene, for så å få hjelp til å løse de eleven ikke fikk til på egenhånd. På denne måten får man tilgang til elevens læringspotensial, ved å se på økningen (Tetzchner, 2012). En pedagog som har god kunnskap om intelligens og evnerike elever kan likevel fange opp disse elevene selv. Denne kunnskapen bidrar til at læreren lettere kan identifisere og



---

kartlegge disse elevene, og med bakgrunn i dette, bruke informasjonen om eleven for å tilpasse opplæringen til elevenes evner (Bachke, 2002).

Den identifiseringsarenaen som egner seg best for å avsløre om en elev er evnerik, er skolen. Det kan være lesetester, mattetester eller andre kartleggingsverktøy og sjekklister som kan være til hjelp for å se nærmere på læringspotensialet og læringsutbyttet til elevene i skolen. I denne sammenhengen er det viktig at testene måler både læringspotensial og læringsutbytte, ellers kan man ende opp med å identifisere høyt presterende elever, og ikke nødvendigvis de evnerike elevene (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 116). Videre påpeker Smedsrud og Skogen (2016) at «kartleggingsprosessen bør inneholde observasjoner fra både læreren og foreldrene. Spesielt evnerike barn som blir understimulert i skolen, kan vise en annen atferd i klasserommet enn hjemme, det er derfor viktig at foreldrene er med i prosessen» (s. 116).

Før man setter i gang med identifiseringsprosessen, er det viktig å tenke over hva som skal identifiseres, hvorfor og til hvilke formål, hvordan, når, forventninger og hvordan barnets nåværende livssituasjon er (Nissen, Kyed & Baltzer, 2011). Disse spørsmålene bør drøftes sammen med skoleleder, rådgivere og kollegaer. Videre bør identifiseringen basere seg på praksisnære prinsipper, med tester som tar utgangspunkt i fag, tema, prosjekter og så videre. Smedsrud og Skogen (2016) mener at foreldre og medelever bør også brukes aktivt i identifiseringsprosessen; både foreldre og medelever kan være en god kilde til informasjon. De påpeker videre at medelever «gjærne har god innsikt i hvem som er «smartest» i klassen og hvem som er litt annerledes» (s. 118). Dette er en uttalelse vi ønsker å kommentere i drøftingskapitlet vårt. En kan også inkludere PPT i prosessen, men da er det viktig at formålet for samarbeidet er klargjort, og at samarbeidet mellom PPT og skolen er godt (Smedsrud & Skogen, 2016). Evaluering gjort av eleven selv, der man stiller spørsmål om hva eleven liker best på skolen, hva eleven liker minst på skolen, hva eleven gjør hjemme og så videre, kan være til stor hjelp i identifiseringsprosessen (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Det finnes evnerike elever i hvert eneste klasserom statistisk sett. Formålet med identifiseringsprosessen er å kunne tilpasse opplæringen for denne elevgruppen.

### **3.1.5 Tilpasset opplæring for evnerike elever**

For en evnerik elev kan den ordinære opplæringen være både kjedelig og lite inspirerende. Disse elevene har også i de aller fleste tilfeller allerede kunnskap om det som skal læres, og dette kan føre til både passivitet, og svekket motivasjon og oppmerksomhet (Skogen &

Idsøe, 2011). For en evnerik elev er det viktig at det miljøet han eller hun skal lære i, er utfordrende nok. Samtidig er det viktig at læreren bidrar med støtte, motiverer og tilrettelegger med bakgrunn i elevens forutsetninger og behov (Jøsendalutvalget, 2016).

Smedsrud og Skogen (2016) presenterer noen premisser som bør ligge til grunn for å tilpasse undervisningen til evnerike elever:

A) En bør tilpasse undervisningstempoet, slik at eleven får mulighet til å lære i henhold til sin innlæringstid. B) En må tilpasse undervisningen til elevens nivå, slik at eleven opplever adekvat utfordring i det fagstoffet han eller hun fordyper seg i. C) Det er ingen motsetning mellom å tilrettelegge for evnerike barn og tilrettelegge for andre barn. D) En må som lærer være villig til å tenke noe annerledes når an imøtekommer denne elevgruppen. E) Man må anerkjenne at disse elevene faktisk finnes (s. 56).

Disse premissene viser at det er viktig å tenke på at tilpasset opplæring gjelder absolutt alle elever, uansett nivå, og premissene er viktig å tenke over i seg selv når man skal tilrettelegge for evnerike elever. Man må ha fokus på hjelp og støtte til alle, samt fokus på å utvikle evner, anlegg og talenter hos alle. Disse premissene er helt avgjørende for evnerike elever, men samtidig vil de tjene alle elever (Eyre, 1997; Skogen, 2012).

Opplæring eller tilpassing av undervisning for evnerike barn bør også ta hensyn til at undervisningen bør vektlegge logikk og forståelse, og at den er fleksibel nok til å møte elevenes individuelle behov. Undervisningen bør foregå i et stimulerende læringsmiljø for eleven og progresjonen må tilpasses elevens forutsetninger. Man må også ta hensyn til at evnerike elever kan ha andre læringsbehov enn andre elever, som bør imøtekommes på best mulig måte. Evnerike elever vil ha mest utbytte av en sammenhengende tilnærming, som både gir rom for beriket undervisningsmateriale og akselerert læring. I tillegg bør læringsmål for evnerike elever planlegges og gjennomgås sammen med eleven selv, slik at det er forståelse for hva som forventes. Planleggingen av undervisningen for evnerike elever bør være en gjennomgående prosess som både evalueres og planlegges på lik linje som annen undervisning (George, 1997; Skogen, 2012; VanTassel-Baska, 2003).

De viktigste premissene i tilpasset opplæring i møte med alle elever, er en individuell og inkluderende opplæring som tar utgangspunkt i elevenes læringskapasitet og kunnskapsnivå. Samtidig må man ha med seg at evnerike elever gjerne bør utfordres, på samme tid trenger de støtte og oppmuntrende tilbakemelding for å trives i skolen (Smedsrud & Skogen, 2016).

---

Det er altså ikke nok at elevene arbeider for seg selv utenfor pensum og uten støtte eller planlegging rundt arbeidet. Manglende tiltak vil føre til at elevene ikke trives og legger gjerne energien mot andre lite nyttige aktiviteter.

I tillegg til de ovennevnte premissene, er de evnerike elevene helt avhengige av å møte en lærer som har høye forventninger om at de skal gjøre sitt beste i skolesammenheng, og som aksepterer og respekterer dem. Å ha en slik tilnærming i klasserommet vil selvfølgelig også gagne alle de andre elevene (Mirman, 2003; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Lærerens holdninger og forestillinger om evnerike elever kan være med på å påvirke lærerens evne til å imøtekomme disse elevene. Dersom man har en forestilling om at evnerike elever er det samme som flinke elever, vil man kunne ha en holdning om at de evnerike elevene klarer seg på egenhånd og er helt selvgående (Smedsrud & Skogen, 2016). Derfor er kunnskap og forståelse rundt evnerike elever viktig blant lærere, slik at sjansen for å misoppfatte evnerikdom blir mindre.

Å skape et godt utgangspunkt for gode arbeidsvaner og unngå at evnerike elever blir underyttere, er en av de viktigste grunnene til å gi evnerike elever tilpasset undervisning. Ved å gi elevene adekvate utfordringer kan man sørge for at undervisningen blir tilpasset dem. For å komme evnerike elever i møte er det viktig å skape utfordrende oppgaver; det er viktig at disse oppgavene tar utgangspunkt i mer jobbing med de samme ideene, muligheten til å jobbe med neste side eller bok, valgfritt ekstraarbeid og en «ikke planlagt» aktivitet, for eksempel et sideprosjekt (Smedsrud & Skogen, 2016). Disse oppgavene bør basere seg på aktiviteter som fører til selvstyrt læring, kritisk og kreativ tenkning, evnen til problemløsning, refleksjon rundt et tema, motivasjon i arbeidet i seg selv, evne til selvrefleksjon og kjennskap til egne evner og læringsstil (Renzulli, 2005; Smedsrud & Skogen, 2016).

### 3.2 Differensiering og støttetiltak i skolen

Ifølge Nordahl (2010) kan undervisningsdifferensiering «betraktes som et overordnet virkemiddel eller prinsipp tilknyttet metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg i undervisningen» (s. 95), og er en viktig del av tilpasset opplæring. Differensiering blir dermed forstått som ulike måter for å organisere og gjennomføre undervisningen på, med en hensikt om å fremme et godt faglig og sosialt læringsutbytte for alle elever og elevgrupper. Undervisningen skal altså tilpasses mest mulig for det enkelte

individ (Nordahl, 2010). Videre er det viktig å påpeke at undervisningsdifferensiering bør ses i sammenheng med andre faktorer i skolens læringsmiljø som er av betydning for elevenes læring. Dersom differensieringen overskygger andre viktige faktorer, er det ikke nødvendigvis slik at læringsutbyttet til elevene blir bedre selv om differensieringen i utgangspunktet er god (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2010). Både læreplan, undervisningsmetode, læringsaktiviteter og elevarbeider tilpasses her for å møte hver enkelt elev i gruppas behov og forutsetninger (Tomlinson, 1999).

I mange europeiske land er det en problematikk i skolen at evnerike elever blir behandlet likt som alle andre. De blir ofte bortglemt når det differensieres, fordi læreren fokuserer på elevene som har vansker. Det har likevel vist seg at differensiering er den beste undervisningsstrategien for evnerike elever (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Differensiering er et begrep som knyttes til tilpasset opplæring, og som skal beskrive alle de verktøyene og undervisningsmetodene en lærer benytter seg av for å treffe elevmangfoldet i klasserommet (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). Differensierte undervisningstilbud som tar utgangspunkt i den enkelte elevs evner, er kjernen når det kommer til støtten av evnerike elever. I en slik pedagogikk hører akselerasjon og berikelse hjemme (Mönks & Ypenburg, 2008). Disse vil vi komme tilbake til senere i oppgaven. Varierte undervisningsformer, som tar hensyn til hver enkelt elevs forutsetninger vil gagne alle elever. For evnerike elever vil det blant annet være viktig at undervisningen legger til rette for problemløsningsoppgaver der diskusjon og samarbeid med andre elever står sentralt, da denne elevgruppen har et stort behov for å reflektere, arbeide og lære i dybden (Jøsendalutvalget, 2016).

Man kan se på differensiering på to måter. Den ene kalles organisatorisk differensiering, og var vanlig tidligere, da det var flere spesialskoler eller spesialklasser. Denne typen differensiering handler om differensiering på det organisatoriske plan, slik som blant annet timeplanlegging, elevgrupperinger, lærerressurser og sosiale interaksjoner (Bailey et. al., 2008; Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Et eksempel på dette er spesialundervisning hvor man har en-til-en undervisning eller undervisning i mindre grupper med bakgrunn i elevenes faglige behov, nivå eller interesser (Haug, 2010; Jøsendalutvalget, 2016).

Opplæringsloven (1998) §8-2, første ledd legger vekt på at inndelingen av klasser og grupper ikke skal baseres på elevenes faglige nivå, kjønn eller etniske tilhørighet, men med bakgrunn i å ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Derimot er det, dersom det vil være

---

hensiktsmessig for elevenes behov og læring, mulig å plassere elevene i grupper basert på deres faglige nivå. Det er derimot viktig å være bevisst på at ved slik inndeling må gruppene være fleksible, tidsbegrenset og hele tiden vurderes (Jøsendalutvalget, 2016). For de evnerike elevene er det hovedsakelig den sosiale sammensetningen av gruppa som er avgjørende for hvilket utbytte de får, og ikke nødvendigvis grupper inndelt etter nivå (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). De sosiale relasjonene og det sosiale samspillet er viktig for disse elevene, samtidig som at gruppearbeid viser seg å være positivt for denne elevgruppen. Selv om den sosiale sammensetningen av gruppa trekkes fram som den avgjørende faktoren for de evnerike elevenes utbytte av arbeid i grupper (Børte Lillejord & Johansson, 2016), sier også noe litteratur at de har best utbytte i nivådelte grupper, sammen med andre evnerike elever (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Idsøe, 2014b; Mehlbye, Flarup & Iversen, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Den andre formen for differensiering er pedagogisk differensiering, der undervisningen foregår i fellesskapet og tilpasses hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Her tilpasses blant annet innhold med bakgrunn i elevenes kunnskapsnivå, læremåter, motivasjon og potensial. Dette er viktig for å unngå at spesielt evnerike elever undertrytes, da de gjennom slik differensiering kan få muligheten til å arbeide med bakgrunn i egne interesser og videreutvikle selvregulerende evner (Bailey et. al., 2008). Berikelse av den ordinære undervisningen er et eksempel på pedagogisk differensiering (Bailey et. al., 2008; Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Haug, 2010). Til tross for at organisatorisk og pedagogisk differensiering skilles fra hverandre, er det viktig å være bevisst på at de står i et gjensidig forhold til hverandre, og at den ene påvirker den andre og motsatt (Børte, Lillejord & Johansson, 2016).

Prinsippet om tilpasset opplæring og differensiering er gunstig, fordi det eneste absolutt alle elever i en klasse som regel har til felles, er at de er født samme år. Alle elever lærer på ulike måter. Derfor er det ikke dermed sagt at kalenderalderen elevene har til felles er lik utviklingsalderen til hver enkelt (Mönks & Ypenburg, 2008). Dersom det finnes evnerike elever i skolen, kan man ikke forlange at de skal tilpasse seg undervisningen, fordi dette kan blant annet føre til tap av motivasjon og undertrykkelse. Skolen er til for elevene, og gjennom tilpasset opplæring skal alle imøtekommes av skolen.

Det vil være spesielt viktig for nettopp de evnerike elevene at de blir identifisert og anerkjent, samt at både pedagogisk og organisatorisk differensiering står i fokus

(Jøsandalutvalget, 2016, s. 48). I tillegg vil det også være viktig for en evnerik elev å «møte likesinnede som tenker som dem, og som er på samme faglige nivå» (Jøsandalutvalget, 2016, s. 51). Videre blir det også påpekt at det er viktig at disse elevene mestrer ulike læringsstrategier og selvregulert læring for å utnytte potensialet de sitter inne med.

For å imøtekomme evnerike elever og deres behov i skolen, vil man skille mellom to hovedmuligheter for å stimulere og støtte dem: akselerasjon og berikelse av den ordinære undervisningen (Hofset, 1968; Mönks & Ypenburg, 2008; Skogen & Idsøe, 2011). Disse trekkes også fram i Meld. St. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010), og blir sett på som former av differensiering.

David George (1997) trekker fram ulike faktorer som de to tiltakene må fokusere på slik at de evnerike elevenes læringspotensial kan utnyttes maksimalt. Det helt sentrale her er at elevens forutsetninger og behov må være i fokus og tas hensyn til på alle områder. Det er viktig at opplæringen skjer i et læringsmiljø som eleven opplever som stimulerende, og hvor forståelse og progresjon med bakgrunn i elevens forutsetninger må stå i fokus. Kort oppsummert kan man si at den tilpassede opplæringen må ta utgangspunkt i elevens faglige kunnskapsnivå, læringskapasitet og læringsstiler (Skogen, 2006). Disse tiltakene er de mest brukte, og vi vil presentere disse i de to påfølgende underkapitlene.

### **3.2.1 Akselerasjon**

Akselerasjon, også kalt økt tempo eller tempofølgelse, handler om at elevene kan få tilbud om «tidlig skolestart i grunnskolen, tidlig overgang til videregående skole eller universitet, samt hoppe over ett eller flere klassetrinn» (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 64). Det handler om å la eleven gå raskere gjennom lærestoff eller gjennom skoleforløpet, og egner seg bedre for evnerike elever med høy grad av selvstendighet enn for de som trenger mer støtte. Akselerasjon alene, for eksempel å hoppe over et klassetrinn, vil ikke gi faglig utbytte dersom opplæringen ikke tilpasses (Smedsrud & Skogen, 2016). Det blir ofte lagt vekt på de negative følgene en slik overgang kan ha for evnerike elever, og det tas for lite hensyn til de problemene som kan oppstå dersom eleven fortsetter i samme klasse som de jevnaldrende. Ofte kan en evnerik elev bli til en urokråke eller underdyter på grunn av understimulering og frustrasjon, dersom eleven fortsetter i samme klasse som jevnaldrende. Å la en evnerik elev i slike tilfeller hoppe over et klassetrinn vil være å ivareta denne elevens behov for utvikling (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016).

---

Akselerasjon for evnerike elever og deres læringsmål er et nødvendig steg for å kunne skape de nødvendige utfordringene og for å ivareta lærelysten. Det finnes flere mulige akselerasjonsstrategier som blir presentert av Jøsendalutvalget (2016) og Smedsrud og Skogen (2016). Det er viktig at de har et formål og at de blir fulgt opp for at de skal ha noen effekt:

- Tidligere skolestart
- Hoppe over klassetrinn
- Komprimering av læringsmål og måloppnåelser
- Dybdelæring (dypdykk i pensum)
- Forsering av enkeltfag (innebærer at eleven kan følge læringsmål eller fag ett eller fire år før eleven egentlig skal, uten å forlate klasserommet)

Ifølge Jøsendalutvalget (2016) gjelder forsering av enkeltfag for de elevene som går på ungdomsskolen og som har nådd kompetansemålene i grunnskolefagene, slik at de har nok kompetanse for å følge opplæring på videregående skole. Denne formen gjelder ikke for elever på barnetrinnet, men disse elevene kan fritas fra opplæringsplikten. Dermed kan de ta grunnskoleeksamen. Her er det viktig at eleven har en lærer som gir støtte og veiledning.

Akselerasjon har møtt noe motstand, fordi det antas at selv om evnerike elever kan klare pensum til høyere klassetrinn, er de ikke nødvendigvis modne nok når det kommer til det følelsesmessige og det sosiale. Dermed mener mange at de helst bør bli i klassen med sine jevnaldrende. Likevel er kalenderalderen en unøyaktig målestokk for å angi utviklingsnivået, og ofte har evnerike elever venner som er eldre enn dem (Hofset, 1968; Mönks & Ypenburg, 2008). Mönks og Ypenburg (2008) påpeker at evnerike elever ikke søker ubetinget etter venner blant jevnaldrende, men at de ofte søker etter venner som har samme utviklingsnivå. Dessuten har evnerike elever behov for samvær og interaksjon med venner på samme utviklingsnivå, for å lære gjensidighet, rettferdighet og lignende.

### **3.2.2 Berikelse av den ordinære undervisning**

Differensiering, tilpasning og utvidelse av læringsmulighetene er begreper som dekker berikelse innenfor skolen. Det handler om summen av holdninger, tilpasninger og aktiviteter læreren gjør i klasserommet for å imøtekomme den komplekse elevgruppen (Smedsrud & Skogen, 2016). Berikelse av den ordinære undervisningen kan også beskrives som utvidelse

eller utdypning av lærestoffet, hvor elevene skal få muligheten til å lære fagstoffet både i dybden og i bredden. Dette kan skje gjennom å arbeide innenfor temaer eller å arbeide tverrfaglig, og er en av de mest brukte tiltakene (Idsøe, 2014a; Renzulli, 2005).

Berikelse av den ordinære opplæringen handler om at eleven får aktiviteter som bidrar til ny og dypere kunnskap og/eller forståelse av det eleven allerede kan eller har lært. Disse aktivitetene kan brukes ved ledig tid, etter at eleven har lært det som den ordinære undervisningen har hatt som mål at eleven skal lære (Skogen & Idsøe, 2011). Spesielt dybdelæring vil gagne evnerike elever. Her får eleven mulighet til å gå i dybden av et fagstoff over en lengre tidsperiode. Gjennom å få gode tilbakemeldinger og relevante utfordringer fra læreren, vil slikt arbeid bidra til at de lærer seg å bli mer selvregulerte og til å lære mer selvstendig (Jøsendalutvalget, 2016; Renzulli, 2005).

Samtidig handler også berikelse om å ha et annet syn på læreplan og læreplanarbeid, i tillegg til at det utgjør en annerledes tilnærming til arbeidsmetodene og undervisningspraksisen for elevene i klasserommet. Det blir tilbudt noe mer enn det læreplanen på nåværende tidspunkt gjør. Det viktige ved dette tiltaket er at det lærestoffet som gis i tillegg, er relevant med tanke på elevens evner og behov. Evnerike elever kan komme igjennom et større pensum i raskere tempo enn de jevnaldrende. Samtidig er planlegging en forutsetning for differensiering og berikelse (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). Det er viktig at lærestoffet og kompetansemålene er mer komplekse, abstrakte, varierte og siktet inn på begreper, og at eleven får tatt i bruk strategier for problemløsning og møter åpne oppgaver (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Tomlinson, 1999; Winebrenner, 2003). Ifølge Tomlinson (1999) og Winebrenner (2003) anbefales det at opplæringen for evnerike elever bør skje gjennom forskning, variasjon mellom individuelt arbeid og samarbeid, bruk av åpne oppgaver og bruk av metakognisjon. Slike strategier vil bidra til at deres læringspotensiale vil kunne utvikles på en god og hensiktsmessig måte.

Gjennomføring av dette tiltaket kan gjøres på mange ulike måter, hvor man kan tilby og fremme interesse på områder som for eksempel kulturer, fremmedspråk, musikk, kunst og historie. Sideprosjekter og dyptgående prosjekter som har blitt planlagt på forhånd av læreren kan være gunstig dersom eleven blir ferdig med andre oppgaver før alle andre. Dette er bedre enn ekstraoppgaver og repetisjon. Evnerike elever kan miste motivasjon dersom de stadig må repetere det de allerede kan (Mönks og Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen,



---

2016). Elevens personlige evner bør være utslagsgivende når det kommer til valg av område eller tema.

Det finnes også andre muligheter for å berike den ordinære undervisningen ved å for eksempel tilby et ekstra valgfag som dataprogrammering, arbeidsfellesskap, samarbeid med museer, musikk- eller teaterskoler, ferieleirer eller lørdagsskoler der elevene arbeider i grupper eller individuelt med bestemte temaer (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 67). Å gjenta en oppgave er ikke gunstig for evnerike elever; hvis de kan stoffet, ser de ikke poenget i å gjenta noe de allerede kan.

### **3.2.3 Spesialundervisning**

Spesialundervisning blir sett på som en måte å sikre den tilpassede opplæringen på, dersom en elev ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Dette blir trukket fram i opplæringsloven (1998) §5-1. Det er PPT som foretar en sakkyndig vurdering, og dette gir grunnlaget for et eventuelt enkeltvedtak. Enkeltvedtaket gir eleven rett på spesialundervisning, og videre må det utarbeides en individuell opplæringsplan [IOP] for den aktuelle eleven. Bachmann og Haug (2006) påpeker at det finnes undersøkelser som kan tyde på at det skal være mulig å gi alle elevgrupper et godt utbytte av undervisningen innenfor en forståelse av å være en inkluderende skole.

Spesialundervisning blir organisert på ulike måter fra skole til skole og fra kommune til kommune. Spesialundervisningen kan bli lagt opp som organisatorisk differensiering, hvor den tar utgangspunkt i diagnostiseringer av elever og hvor den er individrettet. Dette tilbudet foregår utenfor klassen, og blir kalt segregerende integrering (Bachmann & Haug, 2006). Videre kan det bli lagt opp som pedagogisk differensiering, hvor spesialundervisningen foregår innenfor fellesskapet i en klasse eller en gruppe. Dette blir kalt inkluderende integrering, og vil tjene eleven best totalt sett. Her blir spørsmålet hvordan skolen kan endres slik at den passer bedre for hver enkelt elev (Bachmann & Haug, 2006).

Enkelte evnerike barn kan ligge så langt foran at de trenger helt spesielle opplegg for å få innfridd sitt potensial og føle seg ivaretatt. Paragrafen om spesialundervisning påpeker at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Om eleven har eller ikke har utbytte av den ordinære undervisningen er opp til sakkyndig instans å vurdere. Dersom de lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, gjelder prinsippet om tilpasset opplæring for dem, og søknad

om spesialundervisning for evnerike elever innvilges ikke (Nordahl & Haustätter, 2009; Smedsrud & Skogen, 2016). Det trengs altså klarere og bedre rammefaktorer for oppfølging av evnerike elever (Jøsendalutvalget, 2016). Likevel vil Opplæringsloven (1998) §5-1 også gjelde denne elevgruppen. Til tross for at de i de aller fleste tilfeller lærer raskere enn andre elever, kan de ha behov for særskilt tilrettelegging. Evnerike elever kan, på lik linje med andre elever, ha vanskeligheter i sosiale sammenhenger eller med å lære slik at de ikke får utnyttet det potensialet de har. Dermed vil de heller ikke ha et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Jøsendalutvalget, 2016).

Et annet tiltak som finnes i for eksempel Danmark, Østerrike, USA og Tyskland, er egne skoler og/eller klasser for evnerike elever. Det finnes både positive og negative sider ved å åpne for specialsoler og spesialklasser for denne elevgruppen. Det positive kan være at de får undervisningen tilpasset ut ifra deres faglige nivå, mens på den negative siden vil disse elevene bli ekskludert fra fellesskapet som finnes i den ordinære skolen. Med bakgrunn i norsk lov, jf. opplæringsloven (1998) §8-2, vil et slikt tiltak være uaktuelt i Norge med noen unntak (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Jøsendalutvalget, 2016).

### 3.3 Inkludering og anerkjennelse

Inkluderingsideologien står sterkt i Norge, noe som også kommer tydelig fram i lovgivningen hvor det fremmes tilpasset og inkluderende opplæring for alle. Ut ifra dette burde det være underforstått at alle elever har rett til og skal motta en undervisning som blir tilpasset deres læringsforutsetninger og innlæringshastighet. Inkluderende opplæring betyr at skoler bør få plass til alle barn uavhengig av deres fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle eller andre forhold (UNESCO, 2003).

Alle elever har rett til læring, som handler om rett til likeverdig opplæring og en bedre læring for alle. Denne læringen er ikke bare en individuell prosess, men også noe som skjer mellom deltakerne i et fellesskap, noe som knytter inkludering og tilpasset opplæring tett sammen (Nes & Berg, 2010). Inkludering er altså en sentral del av tilpasset opplæring, og omvendt. Inkludering handler om at alle barn har rett til å gå på skolen og rett til grunnskoleopplæring; tanken er at den inkluderende skolen ikke holder noen utenfor, og skolen må ha et fellesskap hvor alle hører til. Med bakgrunn i gjeldende lover, regler og planer, må skoler jobbe mot å bli både faglig, kulturelt og sosialt inkluderende (Haug, 2014; Skogen & Idsøe, 2011).

---

I Salamancaerklæringen, som handler om inkludering for alle elever, blir funksjonshemmede barn og evnerike barn nevnt i samme setning, og de blir fremhevet som viktige grupper å inkludere, tilrettelegge for og imøtekomme (UNESCO, 1994). Det blir ikke inkludering av evnerike elever før undervisningen faktisk blir tilrettelagt, og det oppnås ikke adekvat tilrettelegging og inkludering før evnerike elever opplever at undervisningen ivaretar deres behov. Alle elever har rett på et optimalt undervisningstilbud (Smedsrud & Skogen, 2016).

### **3.3.1 Axel Honneths anerkjennelsesteori**

Anerkjennelse forbindes ofte med positiv bekreftelse på prestasjoner, egenskaper eller væremåte. Det handler om å se og akseptere ulikheter, noe som er med på å skape et anerkjennende fellesskap (Pettersen & Simonsen, 2010). Det er en forutsetning for positiv selvutvikling og for identitetsutviklingen, noe den tyske filosofen Axel Honneth (2008) poengterer gjennom sin anerkjennelsesteori. Dette er en danningsteori som omhandler både sosialisering og identitetsdanning. I denne anerkjennelsesteorien blir det presentert tre nivåer eller sfærer for anerkjennelse som er med på å påvirke selvopplevelsen og selvrealiseringen hos mennesker.

Anerkjennelse i den private sfære handler om anerkjennelse i nære relasjoner og selvtillit i ansikt-til-ansikt anerkjennelse, som ifølge Honneth (2008) er kjærlighet. Med kjærlighet mener han den følelsesmessige bekreftelsen i relasjoner mellom venner, forelder-barn eller lærer-elev. I denne sfæren blir identiteten styrket og selvtilliten utvikles (Honneth, 2008; Jakobsen, 2013).

I den rettslige sfæren eller ved rettslig anerkjennelse blir selvrespekt utviklet, ved at man får erfaring av å bli anerkjent som et likestilt individ. Denne formen for anerkjennelse bygger på at alle er likeverdige. Ved å bli respektert av andre, lærer man å respektere seg selv. I tillegg kommer rettigheter man har under denne sfæren, for eksempel rett til opplæring (Honneth, 2008; Jakobsen, 2013).

Den tredje formen for anerkjennelse i den solidariske sfære handler om sosial verdsettelse hvor man kan oppnå selvrealisering. En vellykket selvrealisering forutsetter at det blir utviklet personlige anlegg og talent som skiller individene positivt fra hverandre (Honneth, 2008). Gjennom denne sfæren oppmuntres man til å utvikle sine evner innenfor et spesielt fag eller område, ved at slike evner anses som verdifulle i samfunnet. Dermed utvikles mennesket til bidragsytere for samfunnet (Jakobsen, 2013).

Manglende anerkjennelse kan føre til at identiteten bryter sammen (Honneth, 2008). Derfor er det viktig at også evnerike elever opplever anerkjennelse i de tre sfærene. Det er viktig at skolen anerkjenner det faktum at disse elevene er en heterogen gruppe og at også denne elevgruppen har rett på og behov for å få opplæringen tilpasset (Jøsendalutvalget, 2016).

### 3.4 Samarbeid mellom hjem og skole

Hjem og skole er de viktigste utviklingsarenaene elever har, og et godt samarbeid mellom hjem og skole er en forutsetning for en god tilpasset opplæring. I dette samarbeidet har hjemmet og skolen et felles ansvar ovenfor elevenes utvikling og læring. Sammen må de finne ut hvordan samarbeidet skal foregå, der foreldrene kommer med sine forventninger til skolen og motsatt. Elevenes utvikling blir påvirket av dette samarbeidet, som igjen blir påvirket av kjennetegn ved eleven, foreldre, læreren, skolen og samfunnet (Nordahl & Drugli, 2013). Gjennom et godt samarbeid vil både hjemmet og skolen bidra til at elevene får sammenheng og helhet i livene sine.

Foreldre og foresatte er en del av elevens læringsmiljø. Derfor er det viktig at skolen oppretter kontakt med hjemmet og tar initiativ til samarbeidet. Skolen er forpliktet til å informere, ha dialog med foreldrene og la hjemmet medvirke i spørsmål som angår deres barn. I et slikt samarbeid er det viktig at skolen er imøtekommende og positivt innstilt, og det er viktig å la foreldrene bli hørt. I tillegg bør skolen se på foreldrene som en ressurs (Nordahl & Drugli, 2013). Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom hjem og skole, og de må sammen løse oppgaver tilknyttet elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2007a).

Et godt samarbeid mellom hjem og skole er ifølge Jøsendalutvalget (2016) helt sentralt i arbeidet med tilpasset opplæring for de evnerike elevene. Freeman (1998) trekker fram at foreldrene kan bidra på mange områder når det kommer til å se hvilke behov eleven har. Hjemmet kan også sitte på god og relevant kunnskap om hva som motiverer og interesserer deres barn og hvilke styrker og utfordringer de har. Dette er informasjon som kan være både viktig og nyttig i lærerens og skolens arbeid med å identifisere og tilrettelegge for de evnerike elevene.

Mange foreldre med evnerike barn opplever, til tross for viktigheten av at læreren kjenner elevene sine, at både de og barnet deres først blir *sett* på skolen når det har blitt utredet hos

---

PPT (Jøsandalutvalget, 2016). Det må være et mål å få et hjem-skole samarbeid til å fungere, men det er ikke alltid nødvendigvis slik.

Smedsrud og Skogen (2016) trekker fram et tilfelle hvor foreldrene til en evnerik elev ba om ekstra hjelp og støtte for denne eleven. Dette ble derimot sett på som uheldig elitisme; det ble betraktet som uheldig å gi ekstra oppmerksomhet til en elev som allerede presterte på et tilfredsstillende nivå. Slik ble foreldrene tilsidesatt av skolen og ikke tatt på alvor. Et annet tilfelle viste at foreldre til evnerike elever følte seg stigmatisert og tilsidesatt av skoleledere, lærere og andre fagpersoner. I noen tilfeller har foreldre til og med blitt usikre på om barna deres i det hele tatt er evnerike (Smedsrud & Skogen, 2016). Mange mener altså at å tilrettelegge for denne elevgruppen bidrar til å forsterke og tydeliggjøre ulikheter i skolen (Skjelstad, 2007). Disse eksemplene viser at et samarbeid mellom hjem og skole ikke nødvendigvis fungerer optimalt.

### 3.5 Konsekvenser av mangelfull tilrettelegging

Med bakgrunn i noen reviewartikler som Jøsandalutvalget (2016) har sett nærmere på, tilsier disse at dersom denne elevgruppen ikke får opplæringen tilpasset sine forutsetninger og behov, kan dette få konsekvenser. De evnerike elevenes høye sosiale intelligens gjør dem mer kapable til å oppdage skjulte budskap i andre menneskers sosiale spill. Gjennom denne erfaringen vil noen bli mer trygge i sosiale sammenhenger, mens andre vil bli usikre og sjenerte, og i verste fall få psykososiale lidelser. Flertallet av disse elevene opplever å ikke bli sett, støttet og anerkjent av skolen og lærerne (Jøsandalutvalget, 2016). Mangel på dette og negative holdninger får store konsekvenser for de evnerike elevenes motivasjon, noe som igjen kan føre til at de mister tilliten til skolen og samfunnet. Mange av disse elevene faller dermed også lett ut av videregående skole (Skogen & Idsøe, 2011).

Dersom evnerike elever ikke opplever skolen som verdifull og nyttig, vil de miste interessen, i likhet med andre elever. De vil også falle av dersom de ikke får utnyttet sitt læringspotensial. Enkelte ganger kan det føre til skolevegring, negative tanker om lærere og skolen, dårlig motivasjon, frustrasjon, atferdsproblemer (Jøsandalutvalget, 2016; Skogen, 2014) og dårlig oppførsel, og de kan lage bråk eller ha en læringsforstyrrende atferd som er et hinder for et godt klassemiljø. De kan også få en negativ selvoppfatning og føle at de ikke passer inn. På denne måten kan de havne i en ond sirkel der atferden deres står i hovedfokus i stedet for læringsutbyttet deres (Smedsrud & Skogen, 2016; Winner, 1999). Slik vil den

negative atferden stå i fokus, og elevene kan videreutvikle seg til å bli enda mer misforstått, slik at en tilfredsstillende og riktig opplæring ikke finner sted.

Jøsendalutvalget (2016, s. 8) trekker spesielt fram fem alvorlige konsekvenser ved manglende tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Disse omhandler 1) frafall og underytelse, 2) sosial stigmatisering, 3) mobbing, 4) tristhet/sørgmodighet og 5) feildiagnostisering eller sen identifisering. Vi har valgt å se nærmere på den første av disse.

### **3.5.1 Frafall og underytelse**

Evnerike elever kan stå i fare for å ikke få utviklet sine evner på en tilfredsstillende måte eller å få utilstrekkelig tilpasset opplæring, noe som kan føre til et skjevt selvilde og at de blir underyttere dersom systemet ikke fanger opp og tilrettelegger opplæringen til deres nivå og ferdigheter (Smedsrud & Skogen, 2016; Wahlström, 1995). At en evnerik elev underytter, vil si at skoleprestasjonene ofte ligger langt under det nivået som kan forventes ut fra evnene, intelligensen og kreativiteten. Det blir altså et misforhold mellom evnene og det eleven yter (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 69; Wahlström, 1995).

Skjelstad (2007) og Siegle (2013) trekker fram flere ulike faktorer som kan bidra til at de evnerike elevene underytter. Dette kan handle om at de ikke opplever å få nok utfordringer, stimulering, støtte og anerkjennelse fra både lærere, medelever og foreldrene, hjelp til å utvikle gode strategier for å lære og at de strever etter å ikke bli oppfattet som annerledes. Andre faktorer kan være at de har dårlig selvtillit og selvdisiplin, at de trives dårlig på skolen, i sosiale settinger (Jøsendalutvalget, 2016), eller at det er vansker i hjemmet, de flytter ofte, har dårlig hørsel eller syn som ikke oppdages eller har konsentrasjonsvansker (Wahlström, 1995).

Dersom en evnerik elevs behov ikke imøtekommes og eleven ikke får stimulert lærevilligheten sin, kan han eller hun miste motivasjon og lærelyst. De kan få en følelse av å bli kontrollert utenfra, i motsetning til å føle en indre kontroll, slik de gjerne ville gjort dersom de møtte utfordringer og var motivert for å lære. Andre atferdskjennetegn hos evnerike underyttere kan blant annet være dårlig konsentrasjon, negativ skolefaglig oppfatning, lavt innlæringstempo og dårlig skolemotivasjon (Freeman, 1991). I tillegg kan lærere stadig hevde at prestasjonene ligger lavere enn de reelle mulighetene, noe som er lite oppmuntrende for eleven (Mönks & Ypenburg, 2008; Skjelstad, 2007).

---

Disse underryterne skiller seg ofte først ut når de kommer på ungdomsskolen, fordi de ikke har hatt behov for å anstrenge seg på barneskolen, og dermed har de heller ikke utviklet læringen og bygd opp den motivasjonen som trengs for å lære. Det er viktig å identifisere evnerike elever tidlig, slik at man kan stimulere den evnerike elevens lærevillighet ved å tilby krevende og utfordrende lærestoff (Mönks & Ypenburg, 2008).

### 3.6 Sammenfatning av litteratur og teori

Så langt i oppgaven har vi sett på teori og litteratur knyttet til evnerike elever og tilpasset opplæring. Det å ha kunnskap om evnerike elever vil være svært viktig for læreres møte med denne elevgruppen, slik at de kan identifiseres og kartlegges tidlig og videre få tilrettelegging som gagnar eleven i positiv retning.

Når man skal tilpasse opplæringen for en elevgruppe, bør man først og fremst ha en forståelse av den aktuelle elevgruppen, her evnerike. Det er viktig å være klar over hvilke kjennetegn disse elevene kan ha og hvordan de kan defineres. Det gjennomgående kjennetegnet handler om IQ. Gardner (1999) kritiserer tanken om at intelligens kun knyttes til IQ, fordi han mente at IQ kun testet en liten del av en persons intelligens i skolesammenheng. Han presenterte sju intelligenser som bedre kunne beskrive kompleksiteten av intelligensbegrepet. Samtidig er det viktig å være bevisst de store individuelle kjennetegnene som finnes blant de evnerike elevene.

Forståelsesmodeller kan være nyttige i forståelsen av hvem som er evnerik. Her anser vi flerfaktormodellen som den mest dekkende; flerfaktormodellen påpeker nemlig at det å være evnerik ikke bare kan defineres med bakgrunn i IQ og intelligens, men at det finnes flere faktorer som kan være med på å definere en elev som evnerik. Den tar høyde for både iboende krefter hos eleven, som betydelige intellektuelle evner, motivasjon og kreativitet, og ytre faktorer som skole, foreldre og venner. Ut ifra denne forståelsesmodellen kan man se at det å være evnerik både er noe medfødt og noe som kan videreutvikles med god tilrettelegging. Vi knytter altså denne modellen både til en forståelse av hvem de evnerike er, samt en forståelse av intelligens, didaktikk og tilpasset opplæring. Dersom det er et samspill mellom alle faktorene i modellen, vil eleven kunne videreutvikle sitt læringspotensial.

Det er viktig å gi eleven utfordringer, slik at den evnerike kan utvikle det potensialet som eleven har. Her vil Vygotskys teori om elevens nærmeste utviklingszone være av stor

betydning. Denne teorien handler om hva eleven kan klare alene, og med hjelp fra andre. Blooms taksonomi er også en modell som kan brukes som utgangspunkt for tilpasset opplæring. Evnerike elever har stort utbytte av å fordype seg i lærestoff, og denne modellen viser til ulike nivåer for innlæring som kan hjelpe læreren til å legge til rette for sine elever på ulike nivå. Identifisering og kartlegging vil her være helt sentralt, slik at man vet hvilket nivå undervisningen bør tilpasses etter. Identifiseringen bør ta sikte på å blant annet kartlegge elevens interesser, evner, styrker og svakheter, og er en relativt kompleks prosess.

Tiltak som kan være heldige for evnerike elever er akselerasjon og berikelse av den ordinære undervisningen. Førstnevnte handler om at eleven får muligheten til å gå raskere gjennom lærestoff eller skoleløpet, mens sistnevnte handler om utvidelse av elevens læringsmuligheter og utdyping av lærestoffet. Spesialundervisning vil også kunne være et tiltak dersom den evnerike eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen.

Inkludering henger tett sammen med tilpasset opplæring, og handler om at hver enkelt elev skal føle at de er en del av et inkluderende fellesskap, hvor alle har muligheter for å utvikle sitt læringspotensial. Honneths (2008) anerkjennelsesteori vil her være sentral, fordi den handler blant annet om følelsesmessig bekreftelse blant venner eller i lærer-elev-relasjon, at man blir anerkjent som et likestilt individ og at man blir oppmuntret til å utvikle sine evner innenfor et spesielt fag eller område.



## 4. Metode

I dette kapitlet vil først vårt metodevalg, kvalitativt forskningsintervju og dokumentanalyse, presenteres. Videre vil vi komme inn på hvordan vi valgte ut og rekrutterte informanter til intervju, og hvordan vi gjennomførte denne metoden. Deretter presenteres de to vitenskapsteoretiske perspektivene fenomenologi og hermeneutikk, som vi anser som relevante for vårt forskningsprosjekt. I kapittel 4.5 vil vi presentere hvordan vi har analysert datamaterialet vårt. Dette gjelder både for intervjuene og dokumentene. Til slutt i dette kapitlet vil vi drøfte oppgavens validitet og reliabilitet, før vi vil trekke fram noen etiske overveielser vi har gjort i vår undersøkelse, samt noen styrker og svakheter ved undersøkelsen.

### 4.1 Forskningsprosjektets metoder

Man kan ha enten en kvantitativ eller en kvalitativ tilnærming til et forskningsprosjekt, eller en blanding. Siden kvantitative metoder dreier seg om å telle opp antall fenomener, for eksempel å kartlegge en utbredelse av noe, var ikke dette en gunstig tilnærming i vårt prosjekt. En kvalitativ tilnærming var et naturlig valg, der man kan si noe om et fenomen som man ønsker å forstå bedre med bakgrunn i sine informanters erfaringer, opplevelser og perspektiv (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Postholm, 2010). Det er kun gjennom samtale at man kan få tak i dette, da erfaringer, opplevelser og perspektiv ikke kan observeres (Postholm, 2010).

Vårt mål med forskningsprosjektet var å finne ut hvordan skoleledere, lærere og foreldre med evnerike elever opplever den tilpassede opplæringen for denne elevgruppen. For å undersøke dette, ønsket vi å intervju skoleledere og lærere fra en satsningsskole og en satsningskommune som har erfaring med evnerike elever, og foreldre som har evnerike barn. Slik kunne vi finne ut av hvordan skolene og lærerne jobber, samt foreldrenes oppfatning av dette, ut ifra informantenes perspektiv. I tillegg ønsket vi å se nærmere på skolens handlingsplaner i tilknytning til de evnerike elevene, gjennom dokumentanalyse. Dokumentanalyse fungerte videre som en supplerende metode, slik at vi kunne se nærmere på hva som stod nedskrevet om evnerike elever og tilpasset opplæring i skolens handlingsplaner. Videre i dette underkapitlet vil vi se nærmere på våre to utvalgte metoder.

### **4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju**

Det kvalitative forskningsintervjuet har som siktemål å innhente informasjon og kunnskap om intervjuobjektets egne erfaringer og opplevelser knyttet til et fenomen. Kort sagt handler det kvalitative forskningsintervjuet om at man forsøker å forstå verden ut ifra informantenes perspektiv. Informanten blir sett på som et subjekt; en person som tar del i det kvalitative forskningsintervjuet ved å skape mening og forståelse rundt et bestemt fenomen. Gjennom et slikt intervju kan informantene få større frihet til å uttrykke seg enn de for eksempel kunne ha gjort i et strukturert spørreskjema. Et av målene våre var å få fram betydningen av informantenes erfaringer og å avdekke deres opplevelse av fenomenet, i vårt tilfelle evnerike elever og tilpasset opplæring, samt produsere kunnskap rundt dette. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet var å forstå sider ved informantens dagligliv fra informantens eget perspektiv (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015).

Et kvalitativt forskningsintervju ligger tett opp mot den dagligdagse samtalen, og er en profesjonell samtale, fordi det også involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Forskningsspørsmålene var med på å styre intervjuet. Intervjuet vi valgte som metode i vårt forskningsprosjekt, kalles et semistrukturert intervju (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at intervjuet er en mellomting av en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale. En intervjuguide (se vedlegg 4, 5 og 6) var utgangspunktet for samtalen og hadde spørsmål som var med på å styre intervjuet. I noen tilfeller anså vi intervju på mail som mest praktisk. I disse tilfellene mottok informantene intervjuguidene på mail, sammen med informasjonsbrev og en gitt tidsfrist.

### **4.1.2 Dokumentanalyse**

Dokumentanalyse er en kvalitativ innholdsanalyse, hvor vi som forskere tar utgangspunkt i et valgt dokument for å få fram relevant informasjon om det vi ønsker å studere. Dokumenter har et innhold, og for at dette innholdet kan anvendes for å gi svar på et problem samfunnsforskere ønsker å løse, må det analyseres (Duedahl & Jacobsen, 2010). Målet med dokumentanalyse er at man kan stille seg kritisk og vurderende ovenfor dokumentene slik at man kan få et godt utgangspunkt for å sortere og vurdere de dokumentene som er relevant i forhold til en aktuell problemstilling. Det finnes ingen fast eller riktig oppskrift på en

---

dokumentanalyse, på grunn av det store mangfoldet av dokumenter (Duedahl & Jacobsen, 2010; Grønmo, 2004).

Man deler ofte dokumenter inn i type, form og innhold. Type handler om hvorvidt dokumentet er en primær-, sekundær- eller tertiærkilde, mens formen går på om det er et skriftlig eller visuelt dokument. Et dokument kan være både tekst, bilde og lyd. Videre ser man gjerne på innholdet, som går på hva dokumentet inneholder av fakta og meningsytringer (Duedahl & Jacobsen, 2010; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Når man analyserer dokumenter, må man vurdere i hvor stor grad kvaliteten er god i forhold til fenomenet man undersøker. Kvaliteten her kan handle om både dokumentets troverdighet, i hvilken grad det er representativt i forhold til problemstillingen og informasjonstetthet (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Vi valgte dokumentanalyse som en supplerende metode til intervju for å belyse vår problemstilling ytterligere, slik at dataene fra begge metodene kunne utfylle hverandre og bli mer representative (Duedahl & Jacobsen, 2010). Dokumentene vi ønsket å se nærmere på var skolenes egne handlingsplaner, den ene på skolenivå og den andre på kommunenivå, i tilknytning til de evnerike elevenes tilpassede opplæring. En handlingsplan på skolenivå (kalt skoleplanen) vil si at den er utarbeidet av og for skolen selv, og en handlingsplan på kommunenivå (kalt kommuneplanen) en kommunalt utarbeidet handlingsplan som gjelder for alle skolene i den aktuelle kommunen. Målet vårt med dokumentanalysen var å få en forståelse av betydningen av dokumentenes innhold, som vi ønsket å benytte oss av i vårt prosjekt (Duedahl & Jacobsen, 2010).

## 4.2 Utvalg og rekruttering av informanter til intervju

I det kvalitative forskningsintervjuet ønsket vi å forstå sider ved informantenes dagligliv gjennom hans perspektiv og erfaringer, slik at vi kunne belyse fenomenet evnerike elever og tilpasset opplæring. Vi tenkte nøye igjennom hva og hvem vi ønsket å få informasjon fra, og våre informanter har blitt valgt med bakgrunn i deres særegne kunnskaper om og erfaringer med et fenomen, altså knyttet til evnerike elever, og de har dermed fått en rolle som eksperter på området (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010).

Vi har intervjuet to skoleledere, tre lærere og fire foreldre som alle har erfaring med evnerike elever i grunnskolen og som tilhører skoler med denne elevgruppen blant sine

satsningsområder i to kommuner. Den ene av de to skolelederne er fra en tredje skole, men tilhører en av de to kommunene de andre informantene tilhører, som har handlingsplan på kommunenivå. Det er ingen faste regler på utvalgsstørrelse, men for oss var det viktigere å få et relevant utvalg informanter enn å skaffe mange, samtidig som at utvalgsstørrelsen måtte være stor nok slik at vi kunne belyse problemstillingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Det var derfor viktig for oss å få informanter som har erfaringer med tilpasset opplæring for evnerike elever, og få flere informanters synspunkter rundt dette. Å velge foreldre som informanter var også gunstig fordi vi på den måten kunne få vite hvordan foreldre kan oppleve den tilpassede opplæring deres evnerike barn kan få eller har fått.

Med tanke på utvelgelsesstrategi, var et krav eller et kriterium at informantene måtte ha erfaring med fenomenet evnerike elever og at de skulle ha tilknytning til en skole som har evnerike elever som satsningsområde. Dette betegnes som en kriteriebasert utvelgelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Postholm, 2010). Videre benyttet vi også snøballmetoden, hvor informantene ble rekruttert ved at vi forhørte oss med personer som kan vise til aktuelle informanter. Dette har altså vært vår måte å rekruttere informanter på, i tillegg til at vi har kontaktet dem direkte. Dette kalles personlig rekruttering (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Vi hadde i forkant av rekrutteringen utformet et brev med informasjon om prosjektet, ett tilpasset skoleledere og lærere (se vedlegg 2), og ett tilpasset foreldre (se vedlegg 3). Alle informantene fikk tilsendt dette på mail i forkant av intervjuene.

### 4.3 Gjennomføring av intervju

I forkant avgjorde vi hva undersøkelsens formål skulle være; formålet var å finne ut av hvordan skoler som har evnerike elever som satsningsområde legger til rette for denne elevgruppen. Det er viktig med forberedelser i forkant, slik at man unngår eventuelle problemer i analysefasen. Dersom man ikke gjør nødvendige forberedelser, vil ikke innholdet og formålet med intervju være tydelig, og man vil muligens ende opp med noe annet enn det man egentlig hadde ment (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant gjennomførte vi et pilotintervju slik at vi kunne få inntrykk av intervjuets varighet, samt at vi fikk muligheten til å gjøre eventuelle omformuleringer av spørsmål. Videre handler forberedelsene om selve intervjuene, hvor det blir påpekt at en intervjuguide skal være

---

utgangspunktet for intervjuet og man må ha en reflektert tilnærming til kunnskapen rundt det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015).

Noen av intervjuene foregikk over mail, hvor informantene fikk mulighet til å skrive ned sine svar rett inn i intervjuguiden. Dette ble gjort av praktiske årsaker. I dette tilfellet fikk informantene mulighet til å tenke nøye igjennom svarene de ga, noe som kunne gi oss mer fylldig informasjon. På en annen side kunne dette føre til at spontaniteten i svarene ble borte, slik at vi kanskje ikke fikk informasjon som ville ha dukket opp dersom de svarte mer spontant i et fysisk intervju. Her fikk vi derimot ikke muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål direkte, men vi hadde muligheten til å ta kontakt med informantene igjen via mail.

I de fysiske intervjuene vi hadde, møtte vi opp på informantenes skoler og satt sammen i et møterom. I intervjusituasjonen var vi tre til stede; oss to og den aktuelle informanten. Før vi satte i gang intervjuet repeterte vi en del av informasjonen som informantene fikk i informasjonsbrevet, og påpekte at det var frivillig å delta, at alt ble behandlet konfidensielt og at alt ville bli anonymisert. Videre påpekte vi formålet med intervjuet, og spurte om informanten hadde noen spørsmål før vi begynte. Deretter informerte vi om at intervjuet ville bli tatt opp, og at en av oss ville notere ned noe av intervjusituasjonen på pc, mens den andre ville stille spørsmålene og lede intervjuet. Når alt av informasjon var gjennomgått, satte vi på lydopptakeren og startet intervjuet. Vi lot intervjuguiden gi en ramme for intervjuet, og stilte oppfølgingsspørsmål der det var aktuelt, noe som også viste at vi var aktive lyttere (Kvale & Brinkmann, 2015). Til slutt i intervjuet valgte vi å oppsummere og høre om informanten eventuelt hadde noe han ville legge til.

Etter gjennomførte intervjuer, er det nødvendig å klargjøre intervjumaterialet for analyse. Under de fysiske intervjuene benyttet vi lydopptak og notater for å samle inn datamaterialet, slik at vi var sikre på at vi fikk med alt av viktig informasjon og data. Lydopptakene måtte transkribes slik at de kunne bli håndgripelige i forhold til analysefasen, og notatene var med på å utfylle transkriberingen. I denne prosessen gjøres tale om til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble transkribert umiddelbart etter endt intervju. Vi valgte å sitte sammen og skrive ned det vi hørte på lydopptakene, og fokuserte mest på det som ble sagt og den direkte meningen, ikke nødvendigvis på korte pauser og lignende. Vi var ute etter utsagnenes mening. Intervjuene som vi mottok på mail var det ikke nødvendig å transkribere, da disse allerede var i skriftlig form.

## 4.4 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vårt forskningsprosjekt har både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. Hva dette innebærer vil vi se nærmere på i dette kapitlet.

### 4.4.1 Fenomenologi

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) kan fenomenologi bli sett på som et forskningsdesign; hvordan en undersøkelse gjennomføres. Fenomenologi handler om læren om fenomenene, og en fenomenologisk tilnærming vil utforske og beskrive menneskers erfaring med og forståelse av et fenomen. Målet er å få en økt forståelse og innsikt i andres livsverden og erfaringer knyttet til nettopp dette spesielle fenomenet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Postholm, 2010).

I en fenomenologisk tilnærming til kvalitative intervjuer har man som mål å beskrive *hva* mennesker opplever så presist som mulig, mens andre analytiske tilnærminger ofte retter fokus mot for eksempel *hvordan* mennesker uttrykker seg (Kvale & Brinkmann, 2015). For oss var det den førstnevnte, altså å beskrive hva mennesker opplever, som var mest hensiktsmessig, fordi det var informantenes egne erfaringer og opplevelser, samt meningen med disse, vi var interessert i. Det er den konkrete og sansbare virkeligheten som står i fokus (Alvesson & Sköldberg, 2008).

For å avklare forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet, er fenomenologi relevant. I denne tilnærmingen handler det mer om å beskrive det man finner ut av i intervjuet, i stedet for å forklare og analysere. Ved undersøkelse av et fenomen er målet å nå fram til fenomenenes «vesen», hvor man går fra å beskrive enkeltfenomener til å finne ut av fenomenets mer allmenne vesen, altså hva som kan vise seg å gjelde mer allment (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennom et kvalitativt forskningsintervju kunne vi forstå fenomenet ut ifra våre informanternes perspektiv (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). Hensikten med å intervjuer både skoleledere, lærere og foreldre var altså å forstå og finne ut av hvordan de forstår, erfarer og opplever fenomenet evnerike elever og den tilpassede opplæringen for denne elevgruppen. Gjennom intervjuet med informantene kunne vi få tilgang til deres opplevelser, og vi kunne dermed konstruere vår egen forståelse av hvordan de forstår eller opplever et fenomen. Samtidig som at vi kunne få et innblikk i det

enkelte individs erfaringer, kunne vi også få et innblikk i de erfaringene som fantes innad i de ulike informantgruppene (Postholm, 2010).

#### **4.4.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikere er opptatt av fortolkningen av mening. Det finnes mange ulike tilnærminger til tolkning innenfor hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1993; Kvale & Brinkmann, 2015). I vårt forskningsprosjekt har vi valgt en tilnærming der tekstens helhet og deler spiller sammen, samt hvordan vår forforståelse og vårt ståsted påvirker de tekster og fenomener vi tolker.

Med bakgrunn i det mennesker sier eller skriver, forsøker en forsker med en hermeneutisk tilnærming å finne fram til hvilken mening språket eller teksten har. Det er gjennom forskerens analyse av denne teksten at man finner fram til en mening. Dette kalles den hermeneutiske sirkel eller spiral, og handler om at tekstens deler påvirkes av teksten i sin helhet og motsatt (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Den forståelsen man får av delene påvirker hvilken forståelse man får av hele teksten (Postholm, 2010). Dette er pågående fram- og tilbakeprosesser mellom deler av teksten og den helhetlige teksten. Man kan ikke forstå delene uten helheten, og man kan ikke forstå helheten uten delene. De ulike delene fortolkes med en forståelse av teksten som helhet, og ut ifra disse fortolkningene settes delene på nytt i relasjon med helheten og så videre. På den måten kan man åpne for en dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hermeneutikk handler også om læren om fortolkning av tekster, og kan bli sett på som teksttolkning. Samtidig kan også fenomener tolkes, og for å forstå disse må de fortolkes gjennom å se på fenomenenes mening. Menneskets ståsted og forutgitte meninger og fordommer er med på å farge menneskets oppfatning og forståelse av ting, og vi tolker en tekst ut ifra vårt historiske ståsted (Gilje & Grimen, 1993; Henriksen, 1994; Kvale & Brinkmann, 2015). Også ved fortolkning av tekster, danner leseren en oppfatning om meningen i teksten som helhet. Ut fra denne oppfatningen dannes det videre en forståelse av tekstens deler, hvor man kan se at den hermeneutiske sirkel spiller inn (Henriksen, 1994). Leseren forsøker alltid å bli innforstått med tekstens sak ved å tolke, og ikke med forfatterens intensjon. På den måten smelter forforståelsen til leseren og forfatteren sammen, og teksten kan bli gyldig (Henriksen, 1994).

I både det kvalitative forskningsintervjuet og i dokumentanalyse er hermeneutikk et høyst aktuelt vitenskapsteoretisk perspektiv, da man skal gå inn i en tekst og finne mening i denne. I de aller fleste tilfeller blir tale transkribert til tekst i intervjuer, og i dokumentanalyse, i vårt tilfelle, er det en tekst som er utgangspunktet for analysen. Forskerens forforståelse er svært sentral i hermeneutikken. Vår forforståelse og faglige og teoretiske bakgrunn var med på å farge hvordan vi har tolket og forstått både de transkriberte og de skriftlige intervjuene, samt dokumentene vi valgte å analysere. Da vi skulle tolke dataene, koblet vi funnene automatisk opp til det vi allerede hadde tilegnet oss av kunnskap på området i arbeidet med masteroppgaven. Det vi har valgt ut av relevant litteratur, har vært med på å bestemme hvilke funn vi anså som mest sentrale og interessante.

## 4.5 Analyse av datamaterialet

Det er for sent å bestemme seg for hvordan man skal analysere datamaterialet etter at transkripsjonen er gjennomført. Analysering skjer hele tiden, og man må bestemme seg for hvordan man skal analysere datamaterialet på forhånd. Slik blir datamaterialet mer håndterlig. Når det kommer til analyse av de transkriberte intervjuene, handler det om å dele det opp i mindre håndterlige deler (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten ble det enklere for oss å sortere datamaterialet, i tillegg til at det gjorde tolkningen lettere. Tolkning handler om å utvide disse mindre delene, ved å legge til hermeneutiske lag. Dette muliggjør forståelse av datamaterialet; kvalitative data må fortolkes for at meningen skal komme fram. Fortolkningen innebærer å få fram mening som ikke er umiddelbar synlig (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å bruke sitater for å presentere funn og gjennom at vi har tolket noen av informantenes utsagn med bakgrunn i vår forforståelse, vil fenomenologi og hermeneutikk komme til syne i vår undersøkelse.

### 4.5.1 Analyse av intervju

Vår analysemåte er en kombinasjon av teoretisk og deskriptiv analyse. I en teoretisk analyse benytter man teori og forskerens erfaringer og opplevelser som «briller» ved innsamling og analyse av data (Postholm, 2010). Det vi fokuserte på når vi analyserte dataene, tok i stor grad utgangspunkt i den litteraturen og teorien som vi har brukt i vår oppgave. Dette, sammen med våre erfaringer og opplevelser rundt evnerike elever, var med på å påvirke hvilke utsagn vi så på som relevante.



---

Ved deskriptiv analyse reduseres datamaterialet for å bli mer oversiktlig og forståelig. Her valgte vi ut det vi anså som det mest essensielle i vårt datamateriale. Under deskriptiv analyse finner vi også noe som kalles fenomenologisk analyse. Det handler om at forskeren forsøker å kartlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet som beskrives av informantene. Her kodes og kategoriserer man transkripsjonen (Postholm, 2010). Samtidig som at vi hadde en fenomenologisk tilnærming til transkripsjonene, hadde vi også en hermeneutisk tilnærming. Her analyserte vi funnene våre ut ifra datamaterialets enkelte deler og helhet med bakgrunn i vår forforståelse og teori (Kvale & Brinkmann, 2015). Her så vi på de enkelte utsagnene (del) både for seg selv og i konteksten fra transkripsjonene (helhet) gjentatte ganger. Slik kom den hermeneutiske sirkelen til syne i analysearbeidet. Gjennom å gjøre det på denne måten kunne vi også øke vår forståelse og kunnskap rundt evnerike elever.

Gjennomføring og analyse av et intervju baserer seg på hva vi som forskere ønsker å vite mer om (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysearbeidet startet med at vi transkriberte de intervjuene som var gjennomført muntlig til skriftlig tekst. Videre leste vi gjennom både dette og intervjuene vi mottok skriftlig flere ganger. Analyseringen gjorde vi ved hjelp av kategorisering og koding, hvor de ulike delene ble sortert etter ulike kategorier som var hensiktsmessige med bakgrunn i teorien og litteraturen vi har valgt, samt forskningsspørsmålene våre.

Kodingsprosessen gikk ut på at vi leste det skriftlige materialet gjentatte ganger, og markerte viktige utsagn. Koding handler om at teksten blir nedbrutt i mer håndterlige stykker, og man kan tilføye et eller flere nøkkelord til et tekststykke for at det lettere kan finnes senere (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Da vi gikk igjennom transkripsjonene, markerte vi oss lengre utsagn som vi videre kortet ned til mindre setninger. Disse mindre setningene kan anses som koder. Her så vi nærmere på hva utsagnet faktisk sa, og hvordan vi tolket dette. Videre sorterte vi disse kodene i kategorier. Kategoriene tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og var planlagt på forhånd. Vi laget et analyseskjema slik at vi lettere kunne sortere de ulike delene, hvor vi kunne føre inn informantenes direkte utsagn og kodingen av disse (en kortere, men representativ versjon av informantenes utsagn og vår tolkning), samt nøkkelbegreper. Vi presenterer et utdrag fra analyseskjemaet nedenfor:

	Direkte utsagn:	Koding: Informantens utsagn og nøkkelbegreper	Koding: Vår tolkning
Kunnskap og kompetanse	Det har vært perioder tidligere hvor jeg opplevde at lærer ved flere anledninger ville at det skulle være noe «galt» med mitt barn, fordi hen ikke klarte å «innordne» seg.	Læreren ville at det skulle være noe «galt» med barnet  Kunnskap, kompetanse, tilpasset opplæring, fraskrivelse av ansvar	Læreren hadde lite kunnskap og kompetanse om evnerike

**Tabell 3.** Skjema for analyse av datamaterialet.

Analyseskjemaet skulle bidra til å få en bedre oversikt over de ulike delene av datamaterialet. Med utgangspunkt i analysen kunne vi dele utsagnene inn i temaer, som for eksempel «Kunnskap og kompetanse». Gjennom å dele materialet inn i ulike kategorier, kunne vi dermed gå i dybden på de ulike kategoriene, samt sammenligne utsagn mellom de ulike informantgruppene (Thagaard, 2013).

#### 4.5.2 Dokumentanalyse

Vi har foretatt en innholdsanalyse hvor vi har fokusert på dokumentenes mening og innhold. Vi har delt opp dokumentene i mindre deler slik vi også gjorde med intervjuene. Vi avkodet og forklarte innholdet i disse delene, i tillegg til å definere blant annet dokumentenes innhold, budskap, format og hensikt (Duedahl & Jacobsen, 2010). Dette valgte vi å gjøre ved hjelp av et selvlaget analyseskjema som var utformet slik:

	HANDLINGSPLAN 1 Skoleplanen	HANDLINGSPLAN 2 Kommuneplanen
NIVÅ:		
FORFATTERE:		
ANTALL SIDER:		
TILTENKT PUBLIKUM:		
ÅRSTALL		
FORMAT		
INNHold		
NØKkelbegreper		
HENSIKT		

BUDSKAP		
AUTENTISITET		
TROVERDIGHET		
REPRESENTATIVITET		
VÅR VURDERING AV DOKUMENTET		
ANNET		

**Tabell 4.** Skjema for dokumentanalyse.

En slik form for analyse benytter egenvalgte kategorier for å beskrive dokumentets innhold. Det er dette vi har valgt å gjøre i vår dokumentanalyse. Vi ønsket å finne ut av hvilken plan skolene har for å tilpasse opplæringen og undervisningen for evnerike elever, og derfor valgte vi å gå dypere inn i dokumentenes innhold for å se om disse kunne gi supplerende eller utfyllende informasjon til vårt datamateriale.

## 4.6 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvorvidt metoden undersøker det den er ment for å undersøke. Kriteriet for validitet er om fortolkningen av det innsamlede datamaterialet er godt dokumentert og er logisk med bakgrunn i teori. For at man skal kunne si at en undersøkelse er valid eller gyldig, er det viktig at det legges fram opplysninger om hele forskningsprosessen, blant annet metodebruk. Slik kan leseren få et godt innblikk i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). Dette har vi valgt å gjøre så grundig som mulig, ved å presisere hvilke metoder som er brukt og hvordan de har blitt gjennomført. Gjennom å beskrive alt fra valg av metode, utvalg av informanter og analyseprosessen, har vi tilstrebet å sikre validiteten. Vi har også forsøkt å tilpasse metodene og den teoretiske forankringen til problemstillingen, noe som kan bidra til å gjøre oppgaven valid. Ved å ha en sterk teoretisk forankring, kan dette bidra til at vår forforståelse ikke er det dominerende i oppgaven, til tross for at den kan ha vært med på å farge noe av vårt arbeid.

Ved analyse av intervju, er gode kategorier viktig for å kunne si noe om undersøkelsen er valid. Kategoriene må representere kategorier i menneskers erfaringer rundt et fenomen. Vi forsøkte å gjøre våre kategorier så representative som mulig, både med bakgrunn i forskningsspørsmålene, utvalgt teori og litteratur, samt datamaterialet vårt. Videre er

informantenes utsagn viktige når det kommer til validitet; disse utsagnene kan være både sanne eller usanne, og derfor kan forskeren ha vansker med å få et gyldig resultat (Postholm, 2010).

I de fleste tilfeller knyttes reliabilitet til kvantitative undersøkelser, og viser til resultatenes pålitelighet. I den forbindelse finnes et kriterium om at resultatene skal kunne gjentas og reproduseres. I kvalitative undersøkelser derimot, blir dette problematisk. Ved intervju, der det er en fenomenologisk tilnærming, vil det være et spesielt fenomen som undersøkes akkurat der og da. Et intervju kan aldri gjentas på helt lik måte, fordi informanten ikke nødvendigvis husker hva som ble sagt i et tidligere intervju (Postholm, 2010). Likevel har vi forsøkt å beskrive forskningsprosessen så grundig som mulig, slik at den eventuelt kan gjentas på lignende måte senere.

Når det gjelder kvalitative, fenomenologiske studier, brukes ofte begrepet «pålitelighet» i stedet for «reliabilitet». Her ligger fokuset mer på om undersøkelsen er vedvarende over tid og på tvers av lignende undersøkelser. Formålet er å komme fram til en nøyaktig forståelse av informantenes erfaring og opplevelse av fenomenet som undersøkes, noe vi har forsøkt gjennom vårt mastergradsprosjekt (Postholm, 2010). For at et intervju skal kunne være pålitelig, er det også viktig at det ligger til rette for åpenhet mellom informanten og forskeren, slik at det åpner for samtale rundt følelsesladde emner. Samtidig er det viktig at begge parter har en felles forståelse av begrepene som brukes i intervjuet (Postholm, 2010). Dette kunne vært en utfordring for oss, men informantene våre fikk selv fortelle hva de la i begrepene som ble brukt i intervjuet. Vi forsøkte i størst mulig grad å legge til rette for åpenhet i de fysiske intervjuene. Kanskje var det lettere å svare og å være åpen over mail, nettopp fordi man ikke fikk det samme «presset» som kan oppstå i et fysisk intervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vårt utvalg av informanter er ikke stort nok til å kunne generaliseres, men vi fikk mulighet til å beskrive fenomenet vi undersøkte så nøye som mulig ut ifra informantenes perspektiv. Vi fikk kontakt med foreldre og lærere gjennom skoleleder, og derfor var det viktig for oss å anonymisere eventuelle utsagn mest mulig. Vi har valgt å presentere alle elever med betegnelsen «hen», og alle foreldre, lærere og skoleledere blir omtalt som hankjønn, selv om begge kjønn var representert. På den måten sikrer vi både anonymitet og reliabilitet.

---

## 4.7 Ethiske overveielser

De etiske spørsmålene begrenser seg ikke bare til selve intervjusituasjonen, men omhandler alle fasene i undersøkelsen, både intervju og dokumentanalyse (Duedahl & Jacobsen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Hvordan kan man innhente intervjupersonenes informerte samtykke? Hvordan kan man ivareta intervjupersonens konfidensialitet? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103). Det er viktig å reflektere over alle slike spørsmål når de dukker opp. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) påpeker at all virksomhet som kan få konsekvenser for andre, må bedømmes ut ifra etiske standarder, noe som handler om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Et forskningsprosjekt kan være gjennomsyret av etiske problemer, og dette er viktig å være klar over både før, under og etter forskningsprosessen.

Dersom prosjektet kan omfatte behandling av personopplysninger, og dersom disse opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk, har man som forsker meldeplikt. Under intervjuene kunne det dukke opp personopplysninger, det vil si opplysninger eller vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Derfor er vårt prosjekt meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, se vedlegg nr. 1.

Før forskningsprosessen satte i gang, meldte vi altså prosjektet til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Når det kommer til forskningsetiske retningslinjer er det noen hensyn en forsker må tenke igjennom. I forkant av prosjektet sendte vi som nevnt tidligere ut et informasjonsbrev til alle informantene. Her informerte vi om prosjektet og dets formål, at det var frivillig å delta og at man når som helst kunne trekke seg, konfidensialitet, transkribering av lydopptak, sletting og oppbevaring av datamateriale, anonymisering og publisering av undersøkelsen. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015) for informert samtykke, som handler om informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Informert samtykke skal bidra til respekt ovenfor intervjuobjektets evne til selv å ta beslutninger og verne dem fra eventuell skade. Gjennom å gi informantene slik informasjon skaper det forutsigbarhet og trygghet, og hindrer at informantene villedes (De nasjonale forskningsetiske komitéer, 2006; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har også plikt til å respektere informantenes privatliv. De bestemmer selv hvem som «slipper inn» i livet deres, og hva de velger å dele.

Konfidensialitet og anonymisering er viktig å ta i betraktning i et forskningsprosjekt og når det kommer til intervju og dokumentanalyse som metode. Konfidensialitet handler om at private data som kan identifisere informanten ikke blir rapportert eller avslørt, slik at det unngås skade og belastninger for informantene. Våre informanter ble anonymisert i vår rapportering av forskningsprosjektet, for å beskytte deres personvern. Dette handler om fortrolighet og tillit mellom forskeren og informantene, og det handler om hvilken informasjon som bør være tilgjengelig for hvem (De nasjonale forskningsetiske komitéer, 2006; Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi har forsøkt å sikre anonymiteten til alle parter, men dette har vært en utfordring med tanke på at det har vært færre informanter fra den ene kommunen. Eventuelle navn som kan dukke opp i oppgaven, er ikke autentiske og i sitater der navn har blitt nevnt, har vi valgt å erstatte dette med fargenavnet «Oransje». Som nevnt tidligere har alle elever blitt anonymisert med «hen», og alle informanter blir omtalt som hankjønn. Vi har valgt å ikke presisere hvilken skole og handlingsplan informantene hører til, ettersom vi ikke har ansett det som nødvendig. Alt av datamateriale har blitt oppbevart på private, passordbeskyttede enheter. Ved endt intervju med lydopptak, har opptakene blitt slettet etter transkriberingen, og ved mailkontakt har mail og dokumenter blitt slettet når de relevante dokumentene har blitt sett gjennom. Ifølge De nasjonale forskningsetiske komitéer (2006) skal slike data slettes når det ikke lenger er behov for dem i tilknytning til forskningsprosjektet. Ved dokumentanalyse er det viktig å sikre anonymiteten til de som dokumentet omhandler (Duedahl & Jacobsen, 2010).

I det kvalitative forskningsintervjuet finnes det et asymmetrisk maktforhold, selv om man tar hensyn til den gjensidige forståelsen og det personlige intervjusamspillet. Intervjueren har en form for maktposisjon, ved at det er intervjueren som definerer temaet det skal samtales om og som stiller spørsmålene uten å presentere egne holdninger eller meninger. Et forskningsintervju er ikke en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte parter. Intervjuet kan være preget av å ligne en enveisdialog, og det er forskeren som skaper mening gjennom å fortolke det informanten sier under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Under de intervjuene vi foretok var det viktig for oss at informanten følte seg trygge. I tillegg til å gjenta innholdet i det allerede utsendte informasjonsbrevet (se vedlegg 2 og 3), la vi også stor vekt på at informanten selv kunne velge hva han ønsket å svare på.

---

## 4.8 Styrker og svakheter ved undersøkelsen

Det er mange sider ved både undersøkelsen i sin helhet og metodevalget som vi har reflektert over. Vi har her valgt å presentere styrker og svakheter ved undersøkelsen som vi anser som mest sentrale.

En styrke ved vår undersøkelse er undersøkelsens ulike datakilder. Fra disse datakildene kunne vi innhente ulike perspektiver og erfaringer. Vi intervjuet henholdsvis skoleledere, lærere og foreldre fra to satsningsskoler. De ulike informantgruppene kunne på forskjellige måter være med på å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene ytterligere, brukte vi også dokumentanalyse som supplerende metode. Her så vi nærmere på handlingsplanene som skolene har til rådighet når det kommer til evnerike elever. Ved å bruke dette som supplerende metode kunne vi dermed knytte informantenes utsagn opp mot hva disse dokumentene sier at skolene skal gjøre i møte med elevgruppen.

Den ene skolelederen vi intervjuet er fra en tredje skole. På en side kan dette være en svakhet, da undersøkelsen har tatt sikte på å studere den tilpassede opplæringen på *to* satsningsskoler. På en annen side er ikke nødvendigvis dette av stor betydning, fordi denne skolelederen har tilknytning til en annen skole i kommunen, og det er denne kommunen som har evnerike elever som et satsningsområde og som har handlingsplan på kommunenivå. I tillegg har denne skolelederen erfaring med evnerike elever, noe som var en av forutsetningene for at informantene kunne delta i undersøkelsen.

En svakhet ved undersøkelsen kan være at vi har få informanter, noe som kan være en begrensning ved metoden. I tillegg kan få informanter føre til at funnene våre ikke nødvendigvis er generaliserbare. En annen svakhet ved undersøkelsen kan også være at evnerike elever selv ikke har vært informanter, til tross for at de kan ha mye å si om sin egen skolegang.

Det vi har av funn etter endt intervju er det informantene *sier* at de gjør, men ved en eventuell observasjon kunne vi ha sett hva som faktisk blir gjort og hvordan den tilpassede opplæringen fungerer. På den måten kunne vi ha fått sjekket om funnen stemmer ut ifra det som ble sagt i intervjuene. Dette kan også sies å være en svakhet ved undersøkelsen.

## 5. Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven ønsker vi å presentere funnene som kom fram gjennom de kvalitative forskningsintervjuene og fra dokumentanalysen. Funnene vil bli sortert etter hvorvidt svarene er gitt fra foreldre, lærere eller skoleledere, eller om funnene er hentet ut fra dokumentanalyse. Vi har valgt å vektlegge presentasjon av funnene gjennom bruk av sitater, for å gjøre datamaterialet så virkelighetsnært som mulig. Sitatene er valgt ut med bakgrunn i at de er representative og viser bredden i våre funn. Sitatene som blir trukket fram i underoverskriftene viser noe av det representative fra datamaterialet.

INFORMANT-GRUPPER	ANTALL INFORMANTER	ANTALL SKOLENIVÅ:	ANTALL KOMMUNENIVÅ:
<i>Foreldre</i>	4	3	1
<i>Lærere</i>	3	2	1
<i>Skoleledere</i>	2	1	1

**Tabell 5.** Oversikt over informantene.

Her har vi laget en tabell som gir en oversikt over antall informanter fra de ulike kommunene. I tredje kolonne ser vi på hvor mange informanter som kommer fra skolen med handlingsplan på skolenivå, mens i den fjerde kolonnen ser vi på antall informanter med handlingsplan på kommunenivå. Vi hadde et ønske om å ha flere lærere fra den ene kommunen, men herfra har det vært utfordrende å rekruttere nok lærere, da flere mener de ikke har nok erfaring eller kunnskap rundt emnet. Noen viser altså litt usikkerhet på om de kunne nok til å delta i vårt prosjekt, dette er også årsaken til at vi kun har en lærer fra denne kommunen. En av foreldrene har for øvrig to evnerike barn.

### 5.1 Svar fra foreldre

#### 5.1.1 «De gjør det lett å være foreldre»

Foreldrene trekker fram en rekke kjennetegn ved sine egne evnerike barn. Forelder 1 påpeker at det er en glede å ha et barn som er smart, oppegående og godt utviklet. Det fremkommer



---

også i funnene at de evnerike barna kan bli sett på som hjelpsomme, engasjerte, interesserte og reflekterte, samt at de gjerne vil klare det meste selv. Det blir også påpekt at disse barna opplever stor faglig mestring og at de viser stor lærelyst, men at det sosiale kan oppleves som litt mer strevsomt. Likevel opplever forelder 4 at hans barn ligger på lik linje som sine jevnaldrende sosialt. Forelder 2 påpeker at barnet strever mest med samspillet med yngre barn. Videre påpeker foreldrene at:

Jeg begynte å skjønne at Oransje var kanskje noe over gjennomsnittet oppvakt i ca. 3-4 års alder. Etter min mening var hen veldig tidlig ute med å kunne forstå og uttrykke abstrakte tanker og tankerekker. Oransje har etter hvert som hen har vokst og utviklet seg vist at hen har en veldig godt utviklet læringsevne. (Forelder 1)

Jeg ser at hen lett «kjeder seg», og søker til tider mye oppmerksomhet – får hen den ikke, så tar hen den (...) Blir ofte misforstått og stemplet som bråkmakere eller annet negativt. (Forelder 2)

De gjør det lett å være foreldre. De er selvgående, pliktoppfyllende og vet selv når de må be om hjelp. De får mye positive tilbakemeldinger på skolen, og liker seg selvfølgelig derfor godt der. De vil helst ikke gå glipp av skoledager. (Forelder 3)

Begge er i stor grad ønsket som læringspartner i timene, men der den ene ofte blir oppsøkt på fritiden, har den andre et lite knippe utvalgte venner. (Forelder 3)

Hen lærte utrolig fort å lese og skrive. Hen kunne også en del matematikk før skolestart i 1. klasse. Hen har alltid vært nysgjerrig og spurt mange vanskelige spørsmål, som til tider har gitt foreldrene mange utfordringer. (Forelder 4)

Det blir også trukket fram at et barn liker godt å fordype seg når det er oppgaver eller fag barnet liker ekstra godt. Tre av foreldrene opplever også at leksene blir gjort på egenhånd, uten at de trenger hjelp.

Hen er tilnærmet selvgående i forhold til lekser. (Forelder 2)

Lekser er alltid gjort før jeg kommer fra jobb, og jeg får sjelden se dem før lærerne allerede har rettet dem. (Forelder 3)

Dette er det første som blir gjort når man kommer hjem. Trenger så å si ikke noe hjelp til lekser, blir også fort ferdig slik at det blir tid til fritidsaktiviteter. (Forelder 4)

Forelder 3 har ikke opplevd noen spesielle utfordringer med å ha evnerike barn. De andre informantene trekker fram noen utfordringer som de selv har erfart. Forelder 4 har blant

annet opplevd at hans barn fort kjeder seg, og at det dermed er vanskelig å finne på nye interesser.

Videre sier forelder 4 at disse barna ofte kan lese, skrive og regne før skolestart, og at hans barn ofte er:

Innesluttet og har vanskelig med å snakke om seg selv. Føler seg annerledes enn andre barn. Finner trygghet hos få mennesker og binder seg til få venner. (Forelder 4)

Forelder 2 sier at det er en utfordring at barnet blir vanskelig å ha med å gjøre dersom hen ikke får nok utfordringer. Dette gjelder både på skolen og hjemme.

Det er også en belastning og utfordring at hen blir stemplet som «feil» eller «problem». Hjemme krever hen til tider mye tålmodighet og oppmerksomhet. (Forelder 2)

Forelder 1 påpeker også at hans barn har mistet noe av motivasjonen for å utvikle seg faglig på skolen. Dette mener han at:

... handler mye om at hen har følt at på grunn av manglende langsiktige planer, har hen etter hvert begynt å føle at hen har havnet i en situasjon der valg fra skolens side blir tatt over hodet på hen. Hen har på en måte bare blitt slept etter de valgene som har blitt gjort fra år til år. (Forelder 1)

### **5.1.2 «De fant ingen verktøykasse klar til bruk»**

Når det gjelder kunnskapen og kompetansen om evnerike elever i skolen, er det stor enighet blant foreldrene om at denne er mangelfull. En av informantene mener det er dårlig oppfølging av evnerike elever, noe informantene mener kommer av for dårlig kunnskap. Enkelte påpeker også at skolene er i ferd med å tilegne seg mer kunnskap og kompetanse, og gjør sitt beste for å oppnå dette. En av informantene påpeker at skolen gjør så godt de kan med de ressursene de har til rådighet.

Kunnskapen jeg ble møtt med av skolen når Oransje begynte, var veldig liten. Men skolen har utviklet og tilegnet seg mye ny kompetanse, og har hele tiden vært veldig genuint interesserte i å tilrettelegge undervisningen til Oransje ut ifra hvilket faglig nivå hen har ligget på. Men som skolen selv har sagt, så er det første gang de har tatt utfordringen med å tilrettelegge undervisningen til en evnerik elev. Kunnskapen deres var i utgangspunktet lik null, og de fant ingen «verktøykasse» klar til bruk noe sted i systemet. (Forelder 1)

De hadde i utgangspunktet veldig lite kunnskap om hvordan de tilrettelegger for en evnerik elev, og det har ikke vært mye informasjon eller «verktøy» som har vært letttilgjengelig for dem (...) Jeg har

---

selv sett hvor vanskelig det har vært for skolen å søke etter rådgivning, tilrettelagte læreplaner og tilrettelagte læremidler til evnerike elever. (Forelder 1)

Generelt sett er min mening at det er for lite kunnskap om dette i norsk skole, og at det tilrettelegges i liten grad rundt disse elevene. Oppfølgingen blir dermed mangelfull, og disse elevene blir ofte misforstått og stemplet som bråkmakere eller annet negativt. (Forelder 2)

Jeg opplever at skolene i Norge har mye å jobbe med både med kunnskap, kompetanse og oppfølging rundt disse barna. (Forelder 4)

En av informantene påpeker videre at kunnskap og kompetanse er svært læreravhengig. Et av informantens barn måtte gjennom flere år med repetert lesing, hvor samme side måtte leses hver dag. Barnet opplevde dette som strafferunder, så informanten tillot barnet å lese bøker selv. Dette opplevde ikke informanten med sitt andre barn.

### **5.1.3 «Ønsker at det tilrettelegges for ytterligere utfordringer»**

Det er flere ulike syn blant foreldrene på den tilpassede opplæringen deres barn får. Noen er meget fornøyde med hvordan skolen tilrettelegger og mener deres barn har godt utbytte av dette, mens noen synes at den tilpassede opplæringen kan være mangelfull. En av foreldrene mener det blir satt i gang tiltak for sent, og at det tar lang tid før skolen fanger opp disse elevene, og samtlige foreldre påpeker at det kunne vært ytterligere tilrettelegging. En av foreldrene trekker fram både positive og mindre heldige sider ved tilretteleggingen.

Det har de gjort etter beste evne. Skolen har vært veldig flinke til å skape tilbud for Oransje. De har også bidratt sterkt til et engasjement videre innad i kommunen, som videre har fått kommunen til å starte et prøveprosjekt med tilrettelagt undervisning for evnerike elever i gruppe. (Forelder 1)

Oransje har naturligvis blitt tatt en del ut av klassen for å følge høyere skoletrinn i enkelte fag. Og dette har nok gitt Oransje følelsen av og ofte måtte begynne i nye klasser (...) Tilbudet har stort sett ikke vært mangelfullt. Det som derimot har vært veldig synd er belastningene det medfører at ingenting av den tilrettelagte undervisningen har vært noe forutsigbar fra år til år. Jeg tror at mangelen på en langsiktig plan har gjort at Oransje har følt at all tilretteleggingen har blitt et ork å være med på. (Forelder 1)

Forelder 2 påpeker at han er heldig fordi hans barn går på en skole som har fokus på å tilpasse opplæringen, men likevel opplever informanten at skolen strever med å finne riktig nivå i de fagene som barnet har behov for flere utfordringer. Informanten sier også at det foreløpig er lite av kartlegging som fanger opp disse elevene. Informantens barn følger et

høyere trinn i et norsk, noe informanten mener barnet har godt utbytte av. Videre påpeker samme informant at:

Skolen har gode systemer og tenker inkludering i alt de gjør, slik jeg ser det. Sosialt har hen også hatt godt av å følge trinnet over, og jeg har egentlig lurt på om det er dette trinnet hen hører hjemme i, men jeg tør ikke å si det høyt. (Forelder 2)

Jeg er stort sett fornøyd, men ønsker egentlig at det tilrettelegges for ytterligere utfordringer, blant annet i engelsk. Det har vært perioder tidligere hvor jeg opplevde at lærer ved flere anledninger ville at det skulle være noe «galt» med mitt barn fordi hen ikke klarte å «innordne» seg. (Forelder 2)

Det tilbudet som evnerike elever får fra enkelte lærere er bra, ifølge forelder 3. Informanten påpeker også at det kunne vært stilt enda flere krav, slik at elevene får gode arbeidsvaner, i tillegg til å unngå at elevene begynner å kjede seg. Denne informanten har to barn som er evnerike, og begge barna har hatt lærere som har tatt dem på alvor og som har gitt barna ulike typer utfordringer. Dette er utfordringer som kenguruoppgaver i matematikk og engelskspråklige bøker tilpasset barnas nivå. Samme informant sier også at:

I en ideell verden der hver lærer hadde ubegrenset med tid til hver enkelt elev, hadde jeg ønsket meg mer krav og vanskeligere oppgaver. Men slik er det ikke. Det kan være opptil 35 elever i en klasse, og det kan skille flere års modenhet på de enkelte elevene. Jeg har bare to barn hjemme. Da får jeg gi dem flere utfordringer. (Forelder 3)

Det er ganske voldsomme krav som stilles til lærere i norsk grunnskole. Det å skulle gi tilpasset opplæring i samme rom til barn med vidt ulike behov og evner er vel strengt tatt ikke mulig. (...) Norsk skole kunne med fordel åpnet for mer nivådeling enn det den gjør. Dette ville alle elever nytt godt av. (Forelder 3)

Forelder 4 har gode erfaringer med den tilpassede opplæringen som gis ved skolen til hans barn. Denne informanten er godt fornøyd med at det har blitt satt i gang tiltak som har gjort at informantens barn får de utfordringene som barnet trenger innen matematikk.

Mitt barn har fått et veldig bra tilbud til tilpasset opplæring. Hen får utvidet matteopplæring to ganger per måned. Selvfølgelig skulle dette også kanskje vært på flere fag da hen ligger foran i de fleste. (Forelder 4)

Forelder 3 ser viktigheten av at denne elevgruppen får jobbe sammen, siden han erfarer at dette motiverer egne barn. Forelder 4 forteller at barnet har hatt det vanskelig sosialt i deler av den tilpassede opplæringen, fordi de andre elevene hen får noe av undervisningen sammen med, er mye eldre. Samme informant påpeker følgende:

---

Sosialt føler hen seg til tider veldig annerledes og utenfor, og ønsker til tider at hen ikke hadde disse evnene. Klamrer seg til få men nære venner. (Forelder 4)

Viktig å merke seg at selv om man er evnerik og ligger flere år foran de andre betyr ikke det alltid at du er på nivå aldersmessig sosialt. (Forelder 4)

Å legge spesialundervisningen til en annen skole med eldre elever var ikke heldig for mitt barn. Hen gruet seg og hadde vondt i magen hver gang hen skulle dit (...) Dette funker for noen barn, men ikke for alle. Mitt barn følte seg annerledes og veldig «liten». (Forelder 4)

Løsningen på dette, og for at informantens barn skulle få fortsette opplegget, ble at disse eldre elevene heller kom til informantens barns skole.

Dette har fungert mye bedre, da hen er i sine vante trygge rammer. (Forelder 4)

Informanten er i det store og hele fornøyd med den tilpassede opplæringen barnet får, men han hadde ønsket seg at barnet fikk utvidet opplæring på flere områder.

Men de er flinke til å lage litt større oppgaver og utfordringer for mitt barn. De har brukt en del tid på å lære barnet mitt læringsstrategier de bruker på videregående og høyskole. (Forelder 4)

Forelder 4 trekker fram at det er viktig å høre på hva disse barna selv ønsker. Foreldrene mener at dersom barna deres ikke får den tilpasningen og tilretteleggingen de har behov for og krav på, kan dette medføre konsekvenser for barnet selv.

Hvis Oransje ikke får utvikle seg i takt med seg selv, er jeg redd hen kommer til å brenne inne med mye ubrukt potensiale til å utvikle seg. (Forelder 1)

Hen kjeder seg lett, og kan finne på mye «artig» når dette skjer. Dersom dette skjer, kan vi risikere uheldig sosial utvikling. I tillegg til at hen ikke oppnår den utviklingen faglig og sosialt som hen faktisk har potensiale til. (Forelder 2)

For mine barn er jeg mest bekymret for deres arbeidsvaner. Når lite av skolearbeidet krever stort av dem, er jeg redd de blir late. Den dagen de støter på utfordringer, vet de ikke hvordan de skal håndtere det. Jeg er litt redd for at de da bare gir opp, fordi de ikke har verktøy for å takle motgang. (Forelder 3)

Da tror jeg skolehverdagen ville blitt veldig kjedelig og hen ville også ha kjedet seg mer hjemme. (Forelder 4)

Hen er mer bevisst på at hen vil trives sosialt enn at hen hele tiden skal få tilrettelagt opplæringen. Hva som er det beste er ikke godt å si. Jeg som forelder vil vel tro at begge deler burde vektlegges like mye. (Forelder 4)

Når det kommer til de evnerike barnas plass i skolen og om hvorvidt de burde få spesialundervisning, er det delte meninger blant foreldrene.

Jeg tenker at en perfekt skole burde bevege seg litt mer bort fra aldersbestemt klasseinndeling, den burde ha større rom for at elevene fritt kunne bevege seg mellom undervisningsgrupper der kunnskaps- og læringsnivå var mer avgjørende for inndeling enn alder (...) Men jeg er ikke i tvil om at det er viktigere at enhver grunnskole blir gitt tilgang til gode verktøy og systemer for tilrettelegging, enn at det blir opprettet noen få spesialklasser eller spesialskoler. (Forelder 1)

De må absolutt være i ordinær undervisning med tilpasset opplæring. (Forelder 2)

Det kunne i tettbebygde strøk vært fint for skoleflinke elever å få gå med likesinnede. (Forelder 3)

Kanskje i de store byene med store skoler ville spesialklasser vært et bra tilbud. Mens på landsbygda med mindre skoler burde man kanskje ha spesialskoler. Mye på grunn av at de føler seg annerledes enn andre, men de ville også kunne utfylle hverandre. Kanskje ville de fått det bedre sosialt også med tanke på at de er på lik linje, men da måtte de blitt kartlagt før skolestart. (Forelder 4)

#### **5.1.4 «De har vært genuint interesserte»**

Når det kommer til samarbeidet med skolen, er tre av foreldrene svært fornøyde. Foreldrene uttrykker at de er fornøyd med samarbeidet fordi skolen har vært åpne for innspill og lagt til rette for møter. Det er tilsynelatende stor enighet i at samarbeidet fungerer godt, og at både foreldre og elever blir ivaretatt i samarbeidet.

Jeg kan utdype med å gi skolen rosende ord om hvordan de har samarbeidet med oss. De har hele tiden vært åpne for synspunkter, tanker og ideer. Jeg har hatt mange møter med skolen, og de har alltid vært på tilbudssiden med å se etter muligheter for god tilpasning. (Forelder 1)

Jeg føler at skolen har tilrettelagt for gode møter der de har vært genuint interesserte i hvordan de kan tilrettelegge undervisningen på en god måte. (Forelder 1)

Igjen avhenger dette av den enkelte lærer. Noen av lærerne ivaretar barnas behov – andre ikke. Stort sett føler jeg at jeg har en god dialog med skolen. Dette skyldes nok en kombinasjon av at barna er svært selvgående, og at lærerne gir dem positive tilbakemeldinger i løpet av skoledagen. (Forelder 3)

Jeg har et veldig godt samarbeid med skolen. Mitt barn ble fanget opp av PP-kontoret i første rekke, som tok noen tester av mitt barn. PP-tjenesten fulgte så saken opp med skolen, som igjen kontaktet andre skoler og skolesjefen for hjelp til å lage et opplegg. Vi har hatt mange møter, og jeg har ofte dialog med skolen. (Forelder 4)

---

Det eneste jeg savner er at dette allerede hadde vært godt forankret i de fleste skoler for lenge siden, slik at tilbudet kunne vært i flere fag. (Forelder 4)

Forelder 3 mener at det ikke nødvendigvis gjøres noe utover det som blir gjort for andre elever i klassen, til tross for at informantens barn er evnerike.

Jeg opplever ikke noe spesielt samarbeid med tanke på at jeg har skoleflinke barn. (Forelder 3)

... jeg tror de gjør det samme for dem som for de andre i klassen. (Forelder 3)

Forelder 4 synes at det har vært for lite fokus på denne elevgruppen i den norske skolen, men at det nå ser ut til å skje noe på flere områder. Han trekker også fram at det er store ulikheter fra skole til skole. Videre trekker forelder 2 fram følelsen av å ikke bli hørt og forstått, og at informanten ikke ønsker å føle seg masete. Informanten tror også at barnet egentlig tilhører et høyere klasstrinn, men har ikke våget å si dette høyt.

Vi samarbeider stort sett godt, men opplever at det tar tid for å få den tilretteleggingen jeg mener mitt barn har behov for. Når lærer ikke synes å finne ut av hva hen trenger, vil lærer gjerne legge skylden på hen. (Forelder 2)

Skolen har hatt et samarbeidsmøte med PPT hvor mitt barn var tema på grunn av at jeg ønsket dette. (Forelder 2)

Skolen må initiere tiltak raskere, uten at jeg føler at jeg må «mase» for å få i gang rette tiltak. (Forelder 2)

## 5.2 Svar fra lærere

### 5.2.1 «Noen elever har *det lille ekstra*»

Informantene trekker blant annet fram faglig kompetanse når det kommer til å definere evnerike elever:

Gjennom kartlegging og observasjon ser vi at noen elever har «det lille ekstra», kunnskaper langt utover det som er aldersadekvat. Og det gjelder ikke bare et enkelt fag. Da ser vi at de er evnerike (Lærer 1)

De har kunnskaper utover det som er forventet for alderen. De kan jobbe selvstendig og tilegne seg kunnskaper. (Lærer 2)

Den faglige kompetansen er som oftest ikke noe problem. Den sosiale kan være en utfordring. Disse elevene mangler ofte noe sosial kompetanse. (Lærer 1)

Lærer 3 mener at han ikke har noen klar definisjon på forskjellen mellom flinke og evnerike elever, men mener at

... evnerike har et høyt kunnskapsnivå i ett eller flere fag, omtrent to til fire år over deres jevnaldrende/medelever. De kan også komme med utfordrende spørsmål, rope ut svar og korrigere lærere. (Lærer 3)

Selv har han ikke hatt mye av dette. Han påpeker også at denne elevgruppen reflekterer på et høyere nivå, at de liker å arbeide alene eller med prosjekt og at de kan bli fortvilet dersom de må delta i gruppearbeid. Videre sier han også at det er spennende å snakke med disse elevene, fordi de er kunnskapsrike. Han innrømmer at han lærer mye av dem. To av lærere trekker fram følgende:

Det er en glede å ha også denne elevgruppen i skolen, selv om det kan være krevende å tilpasse oppgaver til dem. (Lærer 3)

Evnerike elever er en berikelse for klassen. Men jeg har også bekymret meg for om eleven får dekket sitt faglige behov. (Lærer 2)

### **5.2.2 «Kunnskapen i norsk skole har vært veldig dårlig»**

Lærer 3 trekker fram at kunnskapen og kompetansen på skolen er lav rundt evnerike elever. Han mener at skolen har for mange satsningsområder, og at dette er årsaken til at skolen ikke har prioritert evnerike elever godt nok. Selv er han den eneste ved skolen som har deltatt på et helt kurs som omhandlet evnerike; dette var et kurs på 30 timer i regi av kommunen. Det han lærte der, har ikke blitt delt i noen stor grad til de andre på skolen. En annen informant påpeker at:

... kunnskapen i norsk skole har vært veldig dårlig, men ser ut til å ta seg opp nå. (Lærer 1)

### **5.2.3 «Ikke en tradisjon for at de sterke elevene får tilrettelagt undervisning»**

Lærer 3 sier at når det kommer til kartlegging, tar han en prat med kollegaer og gjennomfører en kartlegging ut ifra en sjekklister som han fikk på kurset han var på. Han påpeker at alle elever skal få undervisning og oppgaver tilpasset deres nivå, og at:



---

... heldigvis har vi mange som er på det samme nivået, for det å ha mange nivå i en klasse er krevende for en lærer. (Lærer 3)

Han sier videre at å treffe på riktig nivå kan være en utfordring i forhold til tilpasset opplæring. En av informantene sier følgende når det kommer til kartlegging av evnerike:

Evnerike elever blir kartlagt med tester på eget trinn, høyere trinn og etter hvert hos PPT. (Lærer 2)

En av informantene forteller at ved deres skole har de i dag en elev på mellomtrinnet som kan kategoriseres som evnerik. Denne eleven på mellomtrinnet får undervisning på et høyere trinn i matematikk, og skal denne våren ta eksamen på ungdomsskolenivå i dette faget. Dette føler både læreren, skolelederen og foreldrene fungerer bra, og det virker som om også eleven selv er godt fornøyd med dette ifølge informantene.

På spørsmål om hvilke særskilte opplæringsbehov evnerike elever har, svarte en av informantene følgende:

De er like ulike som alle andre barn, og det er derfor ikke like lett å svare på. De vil i alle fall trenge en voksen som forstår dem, som de kan snakke med og som kan gi dem oppgaver som både utfordrer og fenger. Mange evnerike barn trenger å øve på sosial kompetanse og et eksempel er gruppearbeid. (Lærer 3)

Videre sier samme informant at på deres skole får dessverre ikke de evnerike elevene så mange spesielle konkrete tilbud. På noen trinn får de vanskeligere mattebøker som er beregnet på et høyere trinn, flere barn får læreverket Multi i matematikk nivåbasert på nett, noen får mer krevende oppgaver i andre fag og noen får slippe gruppearbeid fra tid til annen. Andre informanter trekker fram hva denne elevgruppen har behov for når det kommer til tilpasset opplæring for evnerike elever:

De trenger faglige utfordringer, oppgaver å «bryne seg på». De trenger opplevelsen av at ikke alt er like lett, at de også må strekke seg for å mestre oppgaver. Det sosiale er også en utfordring, da den delen ofte er aldersadekvat. Derfor er det ikke alltid greit å starte på et høyere trinn. (Lærer 1)

På vår skole lar vi de evnerike elevene delta i undervisningen på et høyere trinn. Vi har også et samarbeid med PPT og ungdomsskolen. Elevene får tilbud om hospitering på andre trinn i enkelte fag. (Lærer 2)

Vi arbeider ofte sammen på tvers av trinn i ulike sammenhenger, både faglig og sosialt. Dette gjør at elevene blir trygge på hverandre. (Lærer 2)

De er en berikelse for klassen hvis de har evne til å forklare hvordan de tenker og løser oppgaver, og kan hjelpe andre elever til å forstå tankegangen. Vi vurderer tiltak og akselerasjon i hvert enkelt tilfelle, dersom kartlegginger tilsier at dette kan gjennomføres. (Lærer 1)

Når det gjelder utfordringer i forhold til realiseringen av tilpasset opplæring for evnerike, blir kunnskapen hos de ansatte trukket fram, i tillegg til det å sette av tid til å få arbeidet med teamet, og å sette av ressurser slik at nok voksne bidrar. Videre sier informantene:

Utfordringer kan være å møte elevenes behov for hjelp når eleven er på sitt eget trinn. Timer i like fag parallell-legges på for eksempel mellomtrinnet. Det kan være en utfordring i de tilfellene timeplanen fravikes. (Lærer 2)

Utfordringene ligger ofte i kartleggingsprosessen; å finne riktig nivå på undervisningen. Stor variasjon på evner blant elevene i klassen er en utfordring, alle har krav på tilpasset opplæring. Vi har opplevd at faginstanser ikke har nok kunnskaper om dette temaet, og derfor ikke kan hjelpe oss. De har også måttet jobbe sammen med oss for å finne løsninger. (Lærer 1)

Vi opplever at det ikke er en tradisjon for at de sterke elevene får tilrettelagt undervisning. (Lærer 1)

Evnerike elever får for lite fokus i skolen. (Lærer 2)

Lærer 3 sier at det hadde vært fint med en slags spesialundervisning for denne elevgruppen:

Det hadde vært fint på en måte med spesialundervisning for denne gruppen elever. Med det mener jeg å få egen lærer i noen timer som gir dem nok utfordringer. Det å sitte med en person å snakke om det feltet barnet kan mye om ville være nyttig for barnet. (Lærer 3)

Motivasjon er også en viktig faktor når det kommer til tilpasset opplæring. Samtlige informanter påpeker at det ikke er noen ulikheter mellom evnerike elevers motivasjon og andre elevers motivasjon. Noen av informantene påpeker følgende:

Hvis de ikke får tilpasning mister de motivasjonen. Med god tilrettelegging opprettholdes motivasjonen. Vi må holde det faglige trykket oppe for å holde motivasjonen ved like. (Lærer 1)

De opplever mestring faglig, fordi vi tilrettelegger. Denne delen henger sammen med den sosiale. Dårlig tilrettelegging kan føre til lav sosial mestring. (Lærer 1)

Vi fokuserer mye på variasjon og motivasjon i undervisningen, slik at elevene skal få lyst til å lære. De skal hele tiden møte tilpasset utfordring, slik at de opplever mestring. (Lærer 2)

---

Lærerne trekker fram at konsekvenser for mangelfull tilrettelegging kan være frafall, uheldig utvikling, kjedsomhet, underytelse og uønsket atferd. En av informantene trekker også fram at noen kan utvikle et negativt selvbilde dersom de ikke får til det sosiale eller gruppearbeid.

Dersom eleven ikke får tilpasset opplæring, blir undervisningen kjedelig for elevene og de blir underyttere. Det kan gi negative utslag atferdsmessig. (Lærer 1)

Mange av elevene vil det gå helt fint med, i alle fall for dem som ikke har utfordringer sosialt. Noen av barna vil minnes skolegangen som svært kjedelig og lite utfordrende. Noen barn vil slite med det sosiale samspillet med jevnaldrende. (Lærer 3)

Samtlige lærere mener evnerike elever har krav på spesialundervisning, og at alle elever skal ivaretas ut fra sine evner og forutsetninger. En av informantene er likevel i tvil om det i så fall skal kalles spesialundervisning. På spørsmål om evnerike elever burde hatt krav på spesialundervisning, svarer de følgende:

Både ja og nei. De klarer i alle fall det de skal på sitt nivå, men ikke i alle fag. Jeg kunne ønske at de kunne fått en ressurslærer som er kjempedyktig på det samme fagfeltet som eleven er på. Jeg vil helst ikke kalle det spesialundervisning, heller mer mot super-undervisning. (Lærer 3)

Spesialundervisning er tiltak som trengs overfor elever som har blitt kartlagt av skole og PPT, og kartleggingen viser at de trenger særskilt opplæring. (Lærer 1)

Lærer 2 avviser bruken av spesialskoler for denne elevgruppen.

De har en fin plass i skolen, de er en stor ressurs. (Lærer 2)

#### **5.2.4 «Det er veldig positivt at vi kan jobbe sammen med foreldrene»**

Det ser ut til at samarbeidet med hjemmet fungerer fint ut ifra lærernes perspektiv.

Vi har og har hatt et godt samarbeid med foreldrene. De forteller om sin opplevelse av barnet, og vi kartlegger. Vi har kontakt via telefon og avtalte møter, i tillegg til utviklingssamtaler. (Lærer 1)

Vi tilrettelegger og har et samarbeid med hjemmet. Foreldrene gir oss tilbakemeldinger. (Lærer 2)

Det er veldig positivt at vi kan jobbe sammen med foreldre og PPT for å finne løsninger for elevene. Og vi opplever elevene som fornøyde med løsningene. De er ofte en stor ressurs for klassen sin. (Lærer 3)

Det blir sagt at de foreldrene de har vært i kontakt med når det gjelder evnerike elever, har fungert godt. Foreldrene har vært svært positive til at skolen gir deres barn tilpasninger på et høyere nivå ut ifra lærernes perspektiv. Lærer 3 trekker fram at et foreldrepar ba skolen om å kartlegge deres barn, og at de også har etterspurt hva som så skal skje. Her viser den aktuelle informanten stor usikkerhet på hva som bør gjøres i forhold til denne eleven. Han påpeker også at skolen er i startfasen på prosjektet som omhandler evnerike elever, men at de i fjor sendte to elever på en samling for evnerike barn. Foreldrene var stolte og glade for at deres barn deltok.

## 5.3 Svar fra skoleledere

### 5.3.1 «Lært masse om hvordan vi alle er «skrudd» sammen forskjellig»

Skoleleder 1 definerer evnerike elever på følgende måte:

Elever som enkelt tar til seg kunnskaper og ferdigheter, og som deretter søker ytterligere områder som de også behersker med letthet, samtidig som de bruker det til å skape noe nytt. (Skoleleder 1)

Videre trekker den samme skolelederen fram kjennetegn ved elevgruppen.

De kjennetegner sjangere/diskurser enkelt, kobler sammen kunnskapsområder raskt og på kreative måter, og bruker alt dette til å utfordre de begrensningene skolen setter. (Skoleleder 1)

Skoleleder 2 trekker fram hvilke opplevelser han sitter igjen med etter møte med evnerike elever i skolen:

Gode opplevelser av å ha evnerike elever. En berikelse for andre elever og absolutt en faglig berikelse for lærere og skolen. (Skoleleder 2)

Lært masse om hvordan vi alle er «skrudd» sammen forskjellig. Fascinerende! Spennende å se hvordan vi i skolen kan gi eleven utfordringer slik at vi ser at hun eller han jobber og bruker seg intellektuelt. (Skoleleder 2)

Samtlige skoleledere trekker også fram at møtet med og arbeidet med elevgruppen kan være utfordrende, fordi de blant annet kan oppfattes på en uheldig måte dersom de ikke får den tilpasningen og tilretteleggingen de har behov for. Det blir blant annet trukket fram at de kan falle av, kjede seg eller bli hengende etter faglig på visse områder. Det kan også være utfordrende fordi de tar stor plass verbalt, som skoleleder 1 trekker fram, og dersom de stiller

---

krevende spørsmål eller sier noe i plenum, kan de andre elevene lett kan falle av. Videre sier informantene:

De oppleves å bli misforstått, de blir urolige og skolen kan lett kategorisere dem som noe de ikke er, bråkete, urolige og så videre. Noen evnerike barn kan også slite sosialt og trenger en annen form for oppfølging, og i denne sammenheng er det viktig å fort finne ut hvordan skolen legger til rette for at eleven opplever mestring faglig og får utfordringer som passer elevens evner og forutsetninger. Da vil mestring intellektuelt føre til at elevens energi og oppmerksomhet endres. Det sosiale kan man trene på. (Skoleleder 2)

Genuint evnerike elever blir ofte møtt med disiplinærtiltak fordi det skaper litt støy at de utfordrer system og orden. De blir sett på som kranglete i stedet for positivt kreative. (Skoleleder 1)

Det har vært små utfordringer som handler om hvordan vi ressursmessig legger til rette for læring. Har ellers ikke møtt på utfordringer som har opplevdes som uoverkommelige. Skritt for skritt og elev for elev! (Skoleleder 2)

Arbeidet med evnerike elever er ekstremt ressurskrevende, og kan ikke gjøres av hvem som helst. (Skoleleder 1)

Det er tåkeleggende når noen mener de har, eller er foreldre til, evnerike elever når det egentlig bare er snakk om et barn som er glad i matematikk og som liker å regne fort. (Skoleleder 1)

Skoleleder 2 viser til skolens handlingsplan for evnerike elever, og påpeker at alle de evnerike elevene er forskjellige og unike. Samme skoleleder viser til handlingsplan også når det gjelder identifisering og kartlegging av evnerike elever. Skoleleder 1 påpeker at «det er en elefant i rommet her». Videre sier han at:

Dette handler svært sjelden om mer enn to av skolefagene: *matematikk* og eventuelt *engelsk*. Elevene oppfattes som evnerike fordi lærestoffet er så sterkt avgrenset, det kan på mange måter bli en sirkelslutning. Elever med evnerike trekk kan kanskje observeres i naturfag som «særlig interesserte», eller som «nerder», men det skal noe til å identifisere evnerike elever i fag som mat og helse, kroppsøving, samfunnsfag, eller norsk. Disse er fag hvor læreren lettere kan tilpasse og utvide uten at det går utenfor det som ellers foregår i klassen. (Skoleleder 1)

Vi identifiserer evnerike elever ved at de ikke egentlig trives faglig før de er godt på utsiden av det resten av klassen er i stand til å holde på med. (Skoleleder 1)

Vi identifiserer dem ikke, eller i alle fall ikke den riktige delen av gruppen. (Skoleleder 1)

### 5.3.2 «Kunnskapen er varierende»

Når det kommer til kunnskap og kompetanse rundt evnerike elever i skolen generelt og på deres egen skole, sier skolelederne at:

Siden det vanligvis bare oppstår i matematikk og engelsk, og ofte koker ned til ferdigheter og tempodifferensiering, opplever jeg kunnskapen som elendig. (Skoleleder 1)

Vi har noen få ansatte som har hatt genuint evnerike elever. (Skoleleder 1)

Kunnskapen er varierende. Det som er alarmerende er skolers handlingskompetanse til å gjøre noe med det. Det som også jeg har stusset på er skolers oppfattelse og holdning til hva tilpasset opplæring er og skal være. (Skoleleder 2)

Det vi ikke har kunnskap om tilegner vi oss. Vi ser våre begrensninger. Vår skole er en liten skole og vi vet å søke råd, veiledning utenfra, samt også hente inn ekstern kompetanse. (Skoleleder 2)

Vi har opplevd at vi ikke sitter med den faglige kunnskap som vi ønsker å tilby våre elever. Da må vi søke eksternt og det krever god planlegging og koster penger. Selv om vår skole nå har fått en god ordning alle er fornøyd med, er det ikke sikkert at det er tilfelle neste gang. (Skoleleder 2)

### 5.3.3 «Det er skikkelig vanskelig å få dekket behovene deres»

Det blir trukket fram at kartlegging av elevenes kompetanse, ferdigheter, evner og forutsetninger er utgangspunkt for tilretteleggingen som skjer i den ene skolen. For å finne ut hvordan de skal tilrettelegge for hver enkelt elev, trekker den ene skolelederen fram følgende faktorer:

Svar fra inntakspapirer fra 1. trinn, som gir foreldrene mulighet til å forklare elevenes eventuelt eksepsjonelle evner og forutsetninger, oppnådde kompetansemål, generell faglig kompetanse og progresjon, kartlegginger, elevsamtaler, samtaler med foreldre. (Skoleleder 2)

Kartleggingene diskuteres ifølge samme informant i et dialogmøte, med utgangspunkt i et skjema som skolen kan bruke. Denne samtalen skal bidra til tilretteleggingen for alle elever på et trinn, der det diskuteres hvordan man kan jobbe målrettet med hver enkelt elev på trinnet.

Når det kommer til tilpasset opplæring og tilrettelegging for de evnerike elevene gjøres dette på ulike måter. Skoleleder 1 påpeker at dette avhenger av lærernes «verktøykasse» for å kunne legge til rette for en god tilpasset opplæring, og for at lærerne på den måten kan

---

gjennomføre et tilstrekkelig variert og dyptgående læringsarbeid uten å måtte forlate fellesskapet. Videre trekker han også fram at det er lite rom for å gjennomføre tilstrekkelig tilpasset opplæring innenfor rammene av klasserommet, men at dette også er svært avhengig av lærere og elever. Videre sier informantene at:

Evnerike elever trenger en helt annen måte å koble sammen det faglige innholdet på, de er i mye større grad avhengige av å lage sin egen progresjon, og de tjener best på å la egne interesseområder styre både innhold, rekkefølge og tempo. (Skoleleder 1)

Vi har én elev som er genuint evnerik. Tilbudet til denne eleven er en del tid én-til-én med en oppgående pedagog med bred faglig portefølje. (Skoleleder 1)

Vi snakker om tilpasninger hele tiden i skolen og samarbeider på tvers av trinn kontinuerlig for at elevene skal få det beste utgangspunktet faglig og sosialt. (Skoleleder 2)

Evnerike elever har særskilt behov for å møte og erfare hvordan det er å «slite» litt i fag, oppleve litt frustrasjon og motgang med utfordrende oppgaver. På den måten rustes de til å takle motgang faglig når de fortsetter veien videre. (Skoleleder 2)

Vi jobber bevisst med læringsstrategier med alle elever. Når evnerike elever møter motgang tidlig vil de også etablere gode læringsstrategier. (Skoleleder 2)

I tillegg trekker skoleleder 2 fram det samme som en av lærerne gjør; de har en elev som får undervisning på et høyere trinn og som skal ta eksamen i dette nå i vår. I andre fag har de fokus på dybdelæring ifølge samme skoleleder.

Begge skolelederne trekker fram at også denne elevgruppen har krav på tilpasset opplæring, og at dette er årsaken til at de har evnerike elever som satsningsområder på deres skoler:

Vi har og alle skoler har elever med høyt læringspotensial og evnerike elever, og alle har rett til tilpasset opplæring. Vi ser vi får læringsvillige og glade barn som glede ved å mestre uansett nivå. (Skoleleder 2)

De faller normalt utenfor de vanlige rutinene i spesped-arbeidet, og de uttrykker vansker med å finne seg til rette. Dessuten har de krav på godt nok tilpasset opplæring. (Skoleleder 1)

Skoleleder 2 mener evnerike elever stiller likt som andre elever når det kommer til spesialundervisning. Dette er også skoleleder 1 enig i, hvor han sier følgende:

Det kreves mye kartlegging, og vesensforskjellig tilpasning av læringsaktiviteter. Utfordringen er at begrepet 'spesialundervisning' har konnotasjoner som ikke passer helt inn her. Vi har en evnerik elev

som er på vei inn i sakkyndig vurdering og spesialundervisning nå. Det er ikke noe i dagens regelverk som er til hinder for dette. (Skoleleder 1)

Når det gjelder evnerike elevers plass i skolen, påpeker skolelederne at:

Det er helt naturlig. Men det er skikkelig vanskelig å få dekket behovene deres innenfor rammene av det vanlige klasserommet. Samtidig er det jo ikke noen løsning å sette dem bare sammen med likesinnede eller å isolere dem i sine studérkamre. (Skoleleder 1)

I prinsippet om enhetsskolen er det og skal det være plass til alle. Det er dette vi styrer etter og enn så lenge det vi skal forholde oss til. Det er i alle fall mitt og mine ansattes arbeidsoppdrag. (Skoleleder 2)

### **5.3.4 «Hjemmet spiller en viktig rolle»**

Samarbeidet med hjemmet og opplevelsen av dette samarbeidet trekkes fram på ulike måter hos de to skolelederne, hvor skoleleder 1 hevder at foreldrene viser bekymring og tar kontakt med skolen, slik at skolen kan gjøre noe med dette. Han påpeker også at samarbeidet om de evnerike elevene foregår etter standard prosedyre som for elever det meldes bekymring for, uten å utdype dette ytterligere. Skoleleder 2 derimot, påpeker at både foreldre og eleven selv blir inkludert i dette samarbeidet.

De er bekymret, på lik linje med foreldre til elever som etter hvert får IOP. De opplever at det er noe som er i veien, og søker hjelp. (Skoleleder 1)

De tar kontakt med skolen, de er usikre, de lar det være opp til skolen å snakke mer om det. (Skoleleder 1)

De samarbeid jeg har hatt har fungert godt. Felles fokus, felles mål der skolen har store forventninger til sine elever. Vi har vært ærlige på hva vi kan tilby og vi har hatt samtaler og samarbeid om hva som skal til for at eleven er fornøyd. (Skoleleder 2)

Har hatt faste oppfølgingsmøter med og uten eleven. Det skrives referat. (Skoleleder 2)

Hjemmet spiller en viktig rolle. (Skoleleder 2)

Skoleleder 2 sier at de har fått til et godt samarbeid med både foreldre, elever, PPT, ungdomsskole og kommunalsjef når det gjaldt eleven som tar et fag på ungdomsskolen. Videre påpeker samme informant at selv om de fikk til en god ordning da, vil ikke den ordningen nødvendigvis fungere ved neste tilfelle. Han påpeker at hjemmet spiller en viktig rolle for å tilrettelegge for evnerike elever, og sier følgende:



Denne eleven vi har nå ønsket å fortsette på sitt trinn på grunn av den store sosiale tilhørigheten. Det er viktigst å la eleven bestemme hvor hen føler sosial tilhørighet da trivsel er en viktig faktor for faglig utvikling. Det var diskusjoner fra 5. trinn om eleven skulle hoppe over et trinn, men ut fra eleven og foreldrenes ønsker, fortsatte eleven på det trinnet hen alltid har gått på. (Skoleleder 2)

## 5.4 Dokumentanalyse

Som nevnt tidligere i oppgaven, ønsket vi å se nærmere på to handlingsplaner i forbindelse med dokumentanalyse, ved hjelp av et analyseskjema presentert i 4.5.2 *Dokumentanalyse*.

	HANDLINGSPLAN 1 Skoleplan	HANDLINGSPLAN 2 Kommuneplan
NIVÅ:	Skolenivå	Kommunenivå
FORFATTERE:	Utarbeidet av skolen selv	Utarbeidet av kommunen med bidragsytere
ANTALL SIDER:	12 sider	29 sider
TILTENKT PUBLIKUM:	Hovedsakelig for skoleleder og lærere, men også for foreldre og eleven selv (sjekklister)	Hovedsakelig for skoleleder og lærere, men også for foreldre og eleven selv (sjekklister)
ÅRSTALL	2014 (redigeres jevnlig, sist revidert 2016)	2014
FORMAT	Skriftlig dokument  Tilgjengelig på nett = tilgjengelig for alle	Skriftlig dokument  Tilgjengelig på nett = tilgjengelig for alle
INNHold	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forord</li> <li>• Tiltaksplaner for å kartlegge evnerike elevers nivå</li> <li>• Tiltak underveis (bl.a. akselerasjon og berikelse, kursing av lærere)</li> <li>• Skape en langsiktig plan</li> <li>• Handlingslogg</li> <li>• Lærer- og foreldreskjema i fagene matematikk, språk og vitenskap</li> <li>• Karakteristika, sjekklister</li> <li>• Selvrappingsskjema for eleven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forord med kommunens visjon for skolene</li> <li>• Teoretisk forankring; bakgrunn, hva kjennetegner evnerike elever og hva vet vi om evnerike elever, identifisering, opplæringsbehov, faglige utfordringer, flinke vs. evnerike</li> <li>• Bekymringsmelding, saksgang ved bekymring</li> <li>• Kartlegging vha. sjekklister (elev, foresatt, lærer)</li> <li>• Pedagogiske strategier/tiltak (akselerasjon, berikelse, segregering)</li> <li>• Veiledningsmaterieell</li> </ul>
NØKKELBEGREPER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evnerike elever <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Karakteristika</li> </ul> </li> <li>• Tilpasset opplæring <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kartlegging</li> <li>○ Akselerasjon (økt vanskegrad, hoppe over trinn, hospitering på andre</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evnerike elever <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Karakteristika</li> </ul> </li> <li>• Tilpasset opplæring <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kartlegging og identifisering (utredning av elevenes språk og kommunikasjonsevner, oppmerksomhet og</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>trinn) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bredder og dybde-læring (dypdykk i oppgaver, jobbe bredt med et emne)</li> </ul> </li> <li>• Hjem-skole samarbeid <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Samarbeids- og oppfølgingsmøter med hjemmet</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>konsentrasjon, sosiale og emosjonelle evner, fysisk og motorisk fungering, faglig fungering og progresjon) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tester, samtaler, observasjoner, elevarbeider</li> <li>○ Egenvurdering, foreldrevurdering, lærervurdering og vennevurdering</li> <li>○ Segregering, akselerasjon, berikelse, utnytting av flere arenaer</li> </ul> </li> <li>• Kartlegging</li> <li>• Hjem-skole samarbeid <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Foreldrenes erfaringer med barnet</li> </ul> </li> </ul>
HENSIKT	Handlingsplanen skal sørge for at elever med høyt læringspotensial og evnerike elever skal få videre utfordringer	Handlingsplanen skal sørge for at evnerike elever blir kartlagt og lagt til rette for
BUDSKAP	Hvordan kartlegge evnerike elever, skape gode holdninger til tilpasset opplæring, møte elever på deres faglige nivå	Hvordan kartlegge evnerike elever, møte elever på deres faglige nivå. Har en visjon om at alle elever skal få best mulig utbytte av sin skolegang både faglig og personlig.
AUTENTISITET Er dokumentet det det utgir seg for å være?	Ja. Dette er en handlingsplan som beskriver hva man kan gjøre i møtet med evnerike elever.	Ja. Dette er en handlingsplan som beskriver hva evnerike elever er og hva man kan gjøre i møtet med evnerike elever.
TROVERDIGHET	Troverdig. Primærkilde. Henvisning til andre kilder. Skolens egen handlingsplan med utgangspunkt i teori og forskning.	Troverdig. Primærkilde. Henvisning til andre kilder. Kommunens handlingsplan for alle skolene i kommunen, med utgangspunkt i teori og forskning.
REPRESENTATIVITET	Skolen har selv utviklet handlingsplanen med sikte på sin egen tilrettelegging.	Kommunen har utviklet en handlingsplan som er felles for skolene i kommunen.
VÅR VURDERING AV DOKUMENTET	Dokumentet virker som et godt utgangspunkt for skolen i deres møte med evnerike elever. Det er tilsynelatende fokus på tiltak for denne elevgruppen, og planen tar sikte på tilpasset opplæring for alle elever.	Dokumentet er en fin støtte til alle skolene i kommunen i møte med evnerike barn. Slik vi ser det, så er det en grundig gjennomgang som gir et godt utgangspunkt for identifiseringen og tilretteleggingen for evnerike.
ANNET		Kjente bidragsytere på området og evnerike elever selv har bidratt i utviklingen av handlingsplanen.  Meget omfattende.

**Tabell 6.** Dokumentanalyse.

Skoleplanen er utarbeidet hovedsakelig for skoleleder og lærere i møte med evnerike elever på den aktuelle skolen. Denne handlingsplanen viser seg også å gjelde for foreldre og eleven

---

selv, på grunn av sjekklister vedlagt i handlingsplanen. Disse sjekklister er utformet med utsagn med utgangspunkt i karakteristika for både lærere, foreldre og elever for å se om den aktuelle eleven kan vise seg å være evnerik. Det er sjekklister for ulike fag, og et av utsagnene er for eksempel «Har et avansert ordforråd/vokabular og leser mye». Kommuneplanen er også utarbeidet for både skoleleder, lærere, foreldre og eleven selv, og inneholder også sjekklister. Disse sjekklister inneholder utsagn som er tilknyttet kjennetegn ved evnerike elever. Et av utsagnene lyder som følger: «Er god til å tenke logisk». Begge handlingsplanene er relativt nye, og begge er tilgjengelig på nett – altså er de tilgjengelig for alle som måtte ønske å se nærmere på dem elektronisk. På grunn av hensyn til anonymiteten til informanter, skolene og kommunene, har vi ikke valgt å legge ved lenker til disse.

Skoleplanen inneholder tiltaksplaner for å kartlegge den aktuelle evnerike elevens nivå. Her blir det sett nærmere på tiltak underveis, for eksempel akselerasjon, berikelse og kursing av lærere. Videre er det fokus på å skape en langsiktig plan for å tilpasse opplæringen for den evnerike eleven. Det er også både en handlingslogg og et selvrapporteringskjema for mistanke om evnerikdom i handlingsplanen. Kommuneplanen inneholder et eget forord med kommunens visjon for alle skolene i kommunen når det kommer til evnerike elever. Denne handlingsplanen er tungt teoretisk forankret med både bakgrunn, kjennetegn og kunnskap rundt evnerike elever. Den omhandler også identifisering, opplæringsbehov, faglige utfordringer og skillet mellom flinke og evnerike. Handlingsplanen inneholder også bekymringsmelding og sjekklister for kartlegging tilpasset både elev, foresatt og lærer. Det blir også presentert aktuelle pedagogiske strategier og tiltak som akselerasjon og berikelse i denne handlingsplanen.

Hensikten med begge handlingsplanene er å sørge for at evnerike elever skal få videre utfordringer og tilpasset opplæring. Skoleplanen presiserer tydelig at budskapet er hvordan man kan kartlegge og fange opp evnerike elever, skape gode holdninger til tilpasset opplæring og å møte elever på deres faglige nivå. Denne planen er tilsynelatende mindre omfattende enn kommuneplanen, muligens på grunn av at denne handlingsplanen er på skolenivå og ikke på kommunenivå. Begge handlingsplanene beskriver hva man kan gjøre i møtet med evnerike elever. I tillegg er de svært troverdige, siden begge tar utgangspunkt i teori og noe tidligere forskning. Kjente forskere og teoretikere på området har også bidratt i en av handlingsplanene.

## 6. Drøfting

I denne delen av oppgaven ønsker vi å drøfte våre funn i lys av teori. Funnene vil bli presentert med bakgrunn i temaer eller kategorier som kom fram i analysearbeidet, og vil bli presentert som *Kjennetegn på evnerike*, *Kunnskap og kompetanse om evnerike*, *Tilpasset opplæring for evnerike* og *Samarbeid mellom hjem og skole*. Underveis vil vi også komme med egne tolkninger, synspunkter og refleksjoner. Vi vil presisere at med bakgrunn i våre funn, vil kategoriene *Kunnskap og kompetanse om evnerike* og *Tilpasset opplæring for evnerike* fra analysedelen overlape hverandre her. Dette handler i stor grad om at disse kan knyttes tett opp mot hverandre. *Kunnskap og kompetanse om evnerike* er et temaområde som ikke er dekket opp av litteratur og teori i samme grad som de andre kategoriene våre, og vil derfor drøftes med bakgrunn i egne tanker og refleksjoner.

### 6.1 Kjennetegn på evnerike

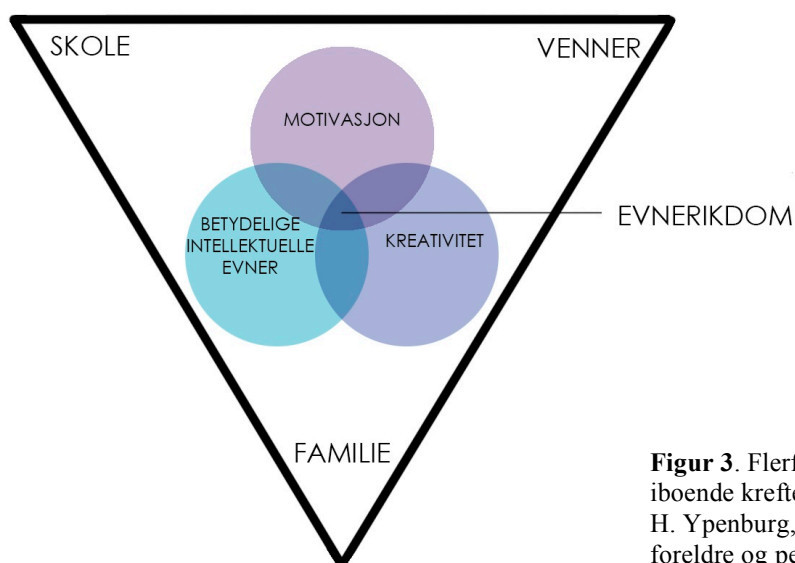
Som det kommer fram i funnene våre, har noen av informantene forsøkt å definere konkret hva det vil si å være evnerik. Disse definisjonene har mange likhetstrekk, der det blant annet fokuseres på at de har evner og kunnskaper utover det som er aldersadekvat. Andre informanter har ikke definert elevgruppen konkret, noe som samsvarer med at det ikke finnes en helt konkret definisjon i litteraturen. Årsaken til at det ikke finnes en konkret definisjon kan være at evnerike elever ikke er en klart definert gruppe (Smedsrud & Skogen, 2016). Noe som også er interessant i funnene våre, er at ingen av informantene har nevnt IQ når de skal beskrive og gi kjennetegn på evnerike elever, til tross for at dette dominerer mange av definisjonene som framkommer av litteraturen. Dette kan komme av at informantene mener IQ sier lite om hvordan selve individet er, og at evnerike elever best kan identifiseres gjennom kjennetegn, slik blant annet Hofset (1968) og Gardner (1999) påpeker. En annen mulig årsak kan være at de anser intelligens som et samlebegrep for fremragende og unike ferdigheter som utvikles ut ifra medfødte evner, på samme måte som Nissen, Kyed og Baltzer (2011) tolker intelligens på.

Det er stor variasjon i kjennetegnene hos evnerike elever som blir trukket fram av informantene, noe som samsvarer med den store variasjonen av kjennetegn innad i elevgruppen (Hofset, 1968; Skogen & Idsøe, 2011). På en side kan den store variasjonen være en liten utfordring i identifiseringen av evnerike, fordi selv om en evnerik elev har noen

gitte kjennetegn, har ikke nødvendigvis en annen evnerik elev de samme kjennetegnene. På en annen side er kjennetegnene en svært viktig del av tilpasset opplæring, hvor man er nødt til å ta utgangspunkt i elevens evner, forutsetninger, interesser og behov. Tilpasset opplæring skal skje til tross for elevenes ulikheter (Håstein & Werner, 2004). En liste med kjennetegn vil ikke være representativ for absolutt alle evnerike elever, fordi også disse elevene er svært ulike.

Det blir både trukket fram at denne elevgruppen kan være nysgjerrig, kan stille utfordrende spørsmål og/eller har høyt kunnskapsnivå. Disse kjennetegnene handler om iboende krefter hos eleven eller kognitive egenskaper som presentert i tabell 2. Samtlige informanter trekker fram kjennetegn blant evnerike elever som kan anses som iboende krefter hos eleven, men det er lite fokus på faktorer utenfor eleven, jf. figur 3 nedenfor. Flerfaktormodellen er en modell som illustrerer en forståelse av evnerike elever. Denne forståelsen tar utgangspunkt i at for å kunne defineres som evnerik, er det flere faktorer som kan være med på å vise dette. Dersom iboende krefter hos eleven, som *motivasjon*, *kreativitet* og *betydelige intellektuelle evner* opptrer samtidig, er eleven evnerik. Ytre faktorer som *skole*, *venner* og *familie* spiller også en viktig rolle i forbindelse med det å være evnerik. Dersom det er et samspill mellom disse faktorene, kan en evnerik elev ivareta og utvikle sitt iboende potensiale (Mönks & Ypenburg, 2008). Ut ifra kjennetegnene som informantene presenterer, kan man også se at det å være evnerik ikke bare er noe medfødt, men også noe man tilegner seg og utvikler (Jøsendalutvalget, 2016).

**Figur 3.** Flerfaktormodellen



**Figur 3.** Flerfaktormodellen med evnerike elevers iboende krefter og ytre faktorer. Fra F. J. Mönks & I. H. Ypenburg, 2008, *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*, s. 31. Opphavsrett 2008 fra Abstrakt Forlag.

Flerfaktormodellen kan anses som den viktigste av forståelsesmodellene for å få en forståelse av evnerike elever, da denne tar utgangspunkt i både iboende krefter hos eleven, men også faktorer utenfor (Mönks & Ypenburg, 2008). Denne forståelsesmodellen fokuserer blant annet ikke like sterkt på IQ som andre modeller kan gjøre, slik vi ser det. Ved å identifisere og forstå evnerike elever med bakgrunn i flerfaktormodellen, kan man se viktige sammenhenger til hvorfor evnerike elever kan forstås og kjennetegnes slik de gjør. Det er ikke nødvendigvis slik at kun de iboende kreftene må stå i fokus, da det kan se ut til at faktorer utenfor eleven er vel så viktige. Faktorene utenfor eleven kan for eksempel være det sosiale, som venner, foreldre og skole (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud og Skogen, 2016).

Det sosiale kan tilsynelatende være noe problematisk for evnerike elever. I litteraturen blir det trukket fram at evnerike elever gjerne foretrekker yngre eller eldre barn som venner, noe som også kommer fram i funnene våre. Mönks og Ypenburg (2008) hevder at evnerike elever ofte har venner som er eldre enn dem, noe som kan komme av at de søker etter venner på samme utviklingsnivå som dem. Flere informanter påpeker at den sosiale kompetansen kan være lavere enn den faglige, og mens en av elevene har strevet med det sosiale samspillet med yngre barn, har en annen av elevene hatt godt av å følge trinnet over. Andre informanter mener at disse barna ligger på lik linje med sine jevnaldrende sosialt. En annen informant sier at det er viktig å merke seg at selv om man er evnerik og ligger flere år foran faglig, betyr ikke dette nødvendigvis at man er på samme nivå sosialt. Det kan tyde på at jevnaldrende eller eldre personer er viktige støttespillere for evnerike elever når det kommer til det sosiale, men at det også her er store variasjoner innad i elevgruppen. Våre funn kan igjen her være med å belyse det faktum at evnerike elever er en svært heterogen gruppe. Selv om en evnerik elev foretrekker eldre barn som venner, kan en annen evnerik elev foretrekke barn som er jevnaldrende eller yngre.

Dersom de evnerike elevene sliter med det sosiale, er det viktig å også tilrettelegge for dette. Det er viktig å skape trygge rammer, slik at alle elever føler at de tar del i et inkluderende fellesskap. Som de evnerike barna i Sanner (2016)<sup>1</sup> poengterer, er det viktig at læreren hjelper dem inn i fellesskapet og skaper en trygghet for å lære. Evnerike elever kan ofte føle

---

<sup>1</sup> Sanner (2016) er et hefte utarbeidet av Forandringsfabrikken i samarbeid med Skoleproffene. 70 evnerike barn fra skoler i Norge har delt erfaringer og gitt råd. Heftet er ikke forskningsbasert, men heftet har samlet noen verdifulle erfaringer og sitater fra evnerike elever selv.

---

at de ikke er en del av klassen, siden de lærer på en annen måte, og andre elever kan kanskje være litt «redd» dem. Klassekameratene vil kanskje ha en venn de kan forstå, og derfor søker de seg heller til likesinnede, og ikke til de evnerike (Sanner, 2016). To av foreldrene forteller om at deres barn kan knytte seg til få, men nære venner, noe som også blir belyst i litteraturen (Distin, 2006; Silverman, 2000). Dersom man føler seg utrygg i en undervisningssituasjon, i klassemiljøet generelt eller ellers på skolen, kan dette overskygge læringen, og de evnerike elevene kan falle utenfor fellesskapet. Det er viktig å ta hensyn til det sosiale ovenfor evnerike elever, da de gjerne kan føle seg annerledes, utilpass eller utenfor.

En av foreldrene trekker fram at hans barn til tider føler seg annerledes og utenfor, og på grunn av dette ønsker barnet til tider at hen ikke hadde disse evnene. På en side kan dette handle om at eleven ikke har funnet noen på samme utviklingsnivå, og at eleven av den grunn kan føle seg annerledes og utenfor. På en annen side kan dette handle om mangel på anerkjennelse, som handler om å bli sett og akseptert til tross for ulikheter (Pettersen & Simonsen, 2010). Honneth (2008) påpeker at det er viktig med anerkjennelse i den private sfære og solidariske sfære. Disse sfærene handler blant annet om følelsesmessig og sosial bekreftelse, og denne eleven har kanskje ikke opplevd å få positiv bekreftelse fra andre på skolen når det kommer til egne evner, væremåte og prestasjoner. Positiv bekreftelse henger igjen sammen med de sosiale områdene i flerfaktormodellen. Dersom denne eleven ikke aksepteres med de evnene eleven har, kan dette være mangel på anerkjennelse, noe som igjen kan føre til følelsen av å være annerledes og utenfor (Jakobsen, 2013). Som Jøsendalutvalget (2016) poengterer, er det viktig at også disse elevene blir anerkjent både av skolen og av venner. En av skolelederne påpeker at alle elever er forskjellige og unike, og flere informanter trekker fram disse elevene som en berikelse for både lærerne, skolen og andre elever. Ut ifra vårt perspektiv er dette gode inkluderende og anerkjennende holdninger både i møtet med evnerike elever og andre elever generelt.

## 6.2 Kunnskap og kompetanse om evnerike

Skolene som har deltatt i vårt forskningsprosjekt har evnerike elever som satsningsområde. Dersom man slår opp ordet «satsning» i ordboka (Satsning, s.a.), forklares dette som «innsats (med ressurser)». Så hva betyr det å være en satsningsskole? Alle våre informanter har tilknytning til skoler som har evnerike elever som satsningsområde. Med bakgrunn i

ordbokas forklaring, skal disse skolene gjøre en innsats for denne elevgruppen gjennom bruk av ulike ressurser. Man kan stille seg spørsmål om hvilke ressurser som er mest hensiktsmessige i dette arbeidet. Med bakgrunn i de funnene vi har gjort, kan man se at satsningsskolene tar i bruk ulike ressurser i arbeidet med de evnerike elevene, for eksempel handlingsplaner og kursing av lærere. En av skolelederne trekker fram at evnerike elever kan være en svært ressurskrevende elevgruppe. En mulig årsak til hvorfor informanten tenker at de er en ressurskrevende gruppe, kan være fordi det er en stor mangel på verktøy og ressurser for disse elevene.

Handlingsplanene har som hensikt å hjelpe skolen til å gjennomføre, kontrollere og eventuelt korrigere tiltak. Den aktuelle skolen og kommunen har disse planene på ulike nivå som nevnt tidligere; den ene på skolenivå og den andre på kommunenivå. Planene skal hjelpe skolene i arbeidet med evnerike elever. Det kan se ut til at handlingsplanen på skolenivå er godt innarbeidet på den aktuelle skolen, gjennom at informantene viser en dypere og mer tydelig forståelse for denne gruppen elever. På en side kan dette skyldes at skolen, både skolelederen og lærerne, føler en form for eierskap til planen fordi det er skolen selv som har utarbeidet den. På en annen side kan de være genuint interesserte i å tilrettelegge for alle elever ved skolen, og at de derfor har fokusert på å tilegne seg kunnskap om de elevgruppene som finnes hos dem.

Planen på kommunenivå ser derimot ikke ut til å være godt nok innarbeidet i kommunens skoler. Det var vanskelig å rekruttere informanter herfra, noe som kan skyldes mangelen på kunnskap. Det er viktig å presisere at kommunen har hatt kurs for lærere, men det ser ikke ut til at oppmøtet på dette kurset har vært spesielt godt. Samtidig kan det se ut til at kursets innhold og hensikt ikke har nådd lenger enn til kursrommets fire vegger, med bakgrunn i den manglende delingen av kursets innhold. På en annen side kan skolene ha vansker med å få tak i det essensielle i planen, da planen er nokså omfattende. Kanskje ville det være hensiktsmessig at kommunen ga skolene i oppgave å selv utarbeide egne, men mindre omfattende planer som passet deres skole? Vi ser derimot ingen hinder ved å ta i bruk planens sjekklister, da disse er relativt enkle og lett forståelige. Sjekklistene i den andre nevnte planen er også enkle og lett forståelige.

Vi ser absolutt på planene som gode verktøy for de enkelte skolene, dersom de blir godt innarbeidet. Samtidig vil disse også kunne være gode verktøy for andre skoler som ønsker å fokusere mer på evnerike elever. Begge handlingsplanene inneholder som nevnt relativt gode



---

sjekklister. Disse sjekklister vil hjelpe både lærerne, foreldrene og elevene til å kartlegge og identifisere om eleven er evnerik, samtidig som at planene presenterer konkrete tiltak. Vi mener planen på skolenivå har en stor fordel da denne presenterer sjekklister med utgangspunkt i ulike fag. Å ta i bruk sjekklister som fokuserer på ulike fag ser vi på som et viktig element, da det finnes store variasjoner innad i gruppen. Disse variasjonene kan vise seg på ulik måte i ulike fag, og en evnerik elev kan ha god forståelse på et fagområde, men ikke nødvendigvis på et annet.

Når det kommer til å gjøre en innsats ved bruk av ressurser, kan det se ut til at den ene kommunen har satt inn ressurser når det gjelder evnerike elever som satsningsområde, med tanke på at en lærer deltok på kurs. Den kunnskapen læreren tilegnet seg på kurset ble ikke delt innad i kollegiet. At kun en lærer hadde tilegnet seg noe kunnskap gjennom et kurs, er nok også grunnen til at det kun var denne læreren som ønsket å delta i prosjektet vårt fra denne skolen. Uten kunnskap, har nok ikke de andre lærerne på skolen følt at de har hatt nok å bidra med. Men hvor godt fungerer disse ressursene dersom denne kunnskapen læreren tilegnet seg ikke blir delt med kollegaer? Denne læreren kan være en viktig ressurs for de andre på skolen for å tilegne seg mer kunnskap rundt denne elevgruppen og hvordan den tilpassede opplæringen for disse elevene bør gjennomføres. At kunnskapen ikke videreformidles kan føre til at kunnskapen forsømmes. Som Jøsendalutvalget (2016) påpeker, er det viktig at «kunnskapen settes til handling» (s. 12). Det er ikke bare urovekkende at kunnskapen ikke har blitt delt, men det er også synd at kun en lærer har deltatt. Elevgruppen er en realitet i skolen, og det er viktig at alle lærere har kunnskap om denne slik at de kan identifisere dem i tide og gi dem de tilpasningene som trengs for at de skal kunne utvikle seg i positiv retning.

Informantene på den andre skolen har kursing av lærere implementert i sin handlingsplan. Ingen av informantene herfra trekker derimot fram noe i tilknytning til dette, men det kan likevel tyde på at denne skolen har gode rutiner for innhenting av kunnskap om denne elevgruppen. Den kunnskapen de ikke har, forsøker de å tilegne seg. Men selv om de tilegner seg kunnskap, har de tilstrekkelig kompetanse til å kunne bruke denne kunnskapen i møtet med de evnerike elevene? Å tilegne seg kunnskap er viktig, også med tanke på å utvikle skolens interne kunnskap og kompetanse, og det er av stor betydning at skolen selv ser sine begrensninger. Når de ikke ser på seg selv som ferdig utdannet på et område, vil de dermed søke ny kunnskap hele tiden slik at de kan møte alle de ulike elevene. De evnerike elevene er tross alt en heterogen gruppe, og tiltak som fungerer for en elev fungerer ikke nødvendigvis

for en annen evnerik elev, noe den ene skolelederen påpeker. Tilpasset opplæring og differensiering kan bare lykkes for denne elevgruppen dersom læreren har tilstrekkelig kunnskap, kompetanse og en positiv holdning (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

En forelder trekker fram at oppfølgingen og tilretteleggingen oppleves som dårlig, mens en annen påpeker at dette er læreravhengig. Samtidig trekkes det fram at skolen tilrettelegger med de ressursene som er tilgjengelig. Dette tyder på at det kan være variasjon på kunnskapen og kompetansen innad i satsningsskolene, og at til tross for å være satsningsskole, har de ikke nødvendigvis nok kunnskap på området. I de tilfeller hvor den ene skolen ikke strekker til, søker de råd, veiledning og kompetanse utenfra.

En av skolelederne hevder at det å være evnerik kun kommer til syne i matematikk og engelsk. En mulig årsak til dette kan være at skolelederen kun har møtt evnerike elever i disse fagene. Det kan også komme av at skolelederen har lite kunnskap rundt denne elevgruppen. Vi ser på dette utsagnet som noe motstridende i forhold til våre andre funn, hvor en elev blant annet får norskundervisning på et høyere trinn som tiltak. I tillegg strider skoleleders utsagn mot den ene handlingsplanen, hvor det finnes sjekklister for å være evnerik i både språk, vitenskap og matematikk, noe som tyder på at de eksepsjonelle evnene kan komme til syne i flere ulike fag. Videre strider dette også mot Gardners (1999) sju intelligenser, som vi ser på som sju former for evner. Han viser at man også kan ha evner innenfor for eksempel musikk (musikalsk intelligens), sport (kroppslig-kinestetisk intelligens) og kunst og håndverk (spatial/romlig intelligens).

Det kan se ut til at evnerike elever blir nedprioritert blant det mangfoldet av satsningsområder som finnes i den norske skolen i dag. Noen skoler kan rett og slett ha for mange områder som de ønsker å fokusere på, og her spiller nok også både tid, penger og ressurser en stor rolle. Årsaken til at det er nettopp de evnerike elevene som blir nedprioritert, kan være at skolen ikke kan nok om denne elevgruppen eller at det finnes en tanke og en holdning om at denne elevgruppen ikke finnes, eller at de er så flinke at de klarer seg selv. Denne holdningen blir trukket fram som en typisk misoppfatning i litteraturen (Hofset, 1968; Smedsrud & Skogen, 2016). Ved hjelp av kunnskap vil holdningen gå fra å tro at disse elevene er flinke og klarer seg på egenhånd, til at det dreier seg om elever som også har behov for god tilrettelegging for å kunne utvikle sine evner og sitt potensial. En annen mulig årsak til dette, kan være nettopp dette med at det er lite forskning, få konkrete

---

begreper og ingen klare definisjoner på området (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Jøsendalutvalget, 2016).

Det er viktig at alle skoleledere og lærere har kunnskap og kompetanse om evnerike elever, slik at disse elevene kan fanges opp og identifiseres tidlig, og slik at de får undervisningen tilpasset sine evner, forutsetninger, interesser og behov. Kunnskapen og kompetansen skal bidra til at elevene sikres tilpasset opplæring, hvor de får muligheten til å utvikle sine evner (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Lite eller varierende kunnskap og kompetanse kan blant annet føre til mangelfull oppfølging, fordi lærerne ikke nødvendigvis har den kunnskapen de trenger for å tilrettelegge til denne elevgruppen på best mulig måte.

En av lærerne fortalte om et møte med foreldre som ønsket at skolen skulle kartlegge deres barn og som etterspurte hva som skulle skje videre. Informanten vår var her usikker på hva som burde gjøres i forhold til denne eleven. Det kan virke som at handlingsplanen her ikke fungerer som den skal, eller at den ikke blir benyttet fordi den ikke er godt nok innarbeidet i skolen. Informanten påpeker også at det er mangel på konkrete tiltak på skolen, noe som kan bety at denne elevgruppen har blitt nedprioritert. Den manglende tilgangen på informasjon og tilbud om konkrete tiltak på skolen, kan her være årsaken til lærerens usikkerhet. Samtidig kan det også i stor grad tyde på at informanten har for lite kunnskap om denne elevgruppen, noe som høyst sannsynlig er en gjenganger hos lærere i Norge. Den manglende kunnskapen vil her kunne være med på at foreldrenes ønske forkastes og/eller at eleven ikke får opplæringen sin tilpasset på sitt nivå. Mangel på kunnskap hos lærerne kan få fatale konsekvenser både for samarbeidet mellom skolen og hjemmet, men også for eleven i det lange løp, slik som underyting og frafall.

Begge skolelederne er tydelige på at grunnen til at de har nettopp denne elevgruppen som satsningsområde, er fordi også disse elevene har krav på tilpasset opplæring. At skolelederne presiserer at også disse elevene har krav på tilpasset opplæring, er i stor grad positivt, og viser at de forstår det store «spennet» som ligger i formuleringen i loven om tilpasset opplæring. Mangelfull tilrettelegging kan føre til manglende utfordringer og at eleven kjeder seg, noe som igjen kan føre til at eleven blir misforstått, stemples som bråkmaker, at eleven underyter eller faller fra. En av informantene trekker fram at til tross for at skolen hadde lite kunnskap om evnerike elever, så var skolen likevel opptatt av å tilegne seg kunnskap som kunne hjelpe dem i arbeidet med den tilpassede opplæringen for eleven. Funnene etterlyser

en god «verktøykasse» som kan brukes i dette arbeidet, og at denne «verktøykassen» burde inneholde tilrettelagte læreplaner og læremidler for evnerike elever.

En av lærerne mener at kunnskapen er på vei til å forbedres, noe også handlingsplanene kan tyde på, gjennom det faktum at de er utarbeidet med sikte på evnerike elever. At handlingsplanene bidrar til å forbedre kunnskapen kan også støttes opp ved at den ene skolelederen gjentatte ganger trekker fram handlingsplanen, og som videre kan tyde på at den er godt innarbeidet på skolen. Begge handlingsplanene som vi har sett nærmere på, er relativt nye og viser tilsynelatende at skolene er i ferd med å tilegne seg mer kunnskap og kompetanse på området. Handlingsplanene er hjelpemidler som skal bidra til å identifisere, kartlegge og tilrettelegge for evnerike elever. Planene er tilgjengelig på nett, og til tross for at disse planene hovedsakelig «tilhører» den aktuelle skolen og den aktuelle kommunen, kan disse også benyttes av andre skoler som ikke har en slik ressurs på sin skole eller i sin kommune.

Som vi var inne på tidligere i oppgaven, ble kunnskapen om evnerike elever etterlyst allerede på 1960-tallet (Hofset, 1968), noe også Smedsrud og Skogen (2016) etterlyser fremdeles. Som det kommer fram av funnene våre, er det gjennomgående at kunnskapen og kompetansen i skolen er lav eller varierende også i dag, noe samtlige informanter trekker fram. Det tyder likevel på at det den ene skolen ikke har kunnskap om eller kompetanse på, forsøker de etter beste evne å tilegne seg i de tilfellene de ikke har den faglige kunnskapen som de ønsker å tilby. Både skoleleder og foreldre påpeker at den manglende kunnskapen blir forsøkt tilegnet. Gjennom vårt forskningsprosjekt har vi også erfart at det finnes lite forskning på området, og det kan se ut til at det også fortsatt må etterlyses; dette kan være en av de viktigste årsakene til at kunnskapen og kompetansen er så mangelfull i skolen som den ser ut til å være.

Funnene våre kan tolkes dithen at den kunnskapen og kompetansen som våre informanter har om evnerike elever er en blanding av både erfaringsbasert, brukerbasert og forskningsbasert kunnskap. Ifølge Nordahl (2007b, s. 61) er den erfaringsbaserte kunnskapen noe man har fått gjennom egne private erfaringer og oppfatninger. Den brukerbaserte handler om foreldre og elevers egne erfaringer, mens den forskningsbaserte kunnskapen er kunnskap utviklet gjennom evalueringer og prosjekter (Nordahl, 2007b; Tomlinson, 1999; Winebrenner, 2003). Når slik kunnskap utvikles er det viktig å se nærmere på hvilke konkrete tiltak som faktisk fungerer. Man kan se at skolene tar i bruk tiltak som for eksempel

---

berikelse av den ordinære undervisningen og akselerasjon i møtet med evnerike elever. Dette er tiltak som flere steder i litteraturen presenteres som hensiktsmessige tiltak for denne elevgruppen (forskningsbasert kunnskap). Det ser også ut til at, spesielt den ene skolen, har gode erfaringer knyttet til slike tiltak, og at de derfor også tar de i bruk (erfaringsbasert kunnskap). Samtidig trekker de fram at selv om tiltakene fungerer godt nå, gjør de ikke nødvendigvis det ved en senere anledning. Foreldrenes erfaringer og ønsker ser også ut til å spille en rolle i tilretteleggingen (brukerbasert kunnskap). Likevel kan det se ut til at ikke alle ønsker oppfylles i like stor grad. For at kunnskapen hos lærerne og skolelederne skal bedres, må både brukerbasert og forskningsbasert kunnskap stå i fokus. Foreldrene og elevene må lyttes til, og de må sette seg inn i forskning og kunnskap på området. Dette vil hjelpe læreren til å få et større repertoar i arbeidet med tilretteleggingen og tilpasningen for de evnerike elevene (Nordahl, 2007b; Tomlinson, 1999; Winebrenner, 2003).

### 6.3 Tilpasset opplæring for evnerike

Det er viktig å kartlegge evnerike elever, så vel som andre elever, tidlig. Får de ikke den tilretteleggingen de har behov for og krav på, kan de lett falle ut, miste motivasjonen eller underyte, noe som samsvarer både mellom våre funn og litteraturen vi har presentert tidligere i oppgaven (Jøsendalutvalget, 2016; Skjelstad, 2007; Skogen, 2014; Wahlström, 1995). Man kan identifisere gjennom sjekklister, noe flere informanter og Smedsrud og Skogen (2016) trekker fram. Disse sjekklistene kan man finne i de aktuelle skolenes handlingsplaner. Det blir ikke presisert noe mer av informantene utover disse sjekklistene når det kommer til identifisering og kartlegging av elevgruppen. På en side kan fokuset på kun sjekklistene når det gjelder kartlegging handle om at de føler sjekklistene kartlegger det de skal, og at de fungerer godt nok for å kunne fange opp de evnerike på skolen. På en annen side kan det handle om at det ikke finnes andre gode kartleggingsverktøy med tanke på denne elevgruppen, og at de dermed bare må «nøye seg» med de sjekklistene de har tilgjengelig.

En av foreldrene trekker fram at han oppdaget barnets evner i tidlig alder. Dette barnet kan se ut til å være født evnerik. En annen informant trekker også fram at denne elevgruppen ofte kan lese, skrive og regne litt før skolestart, noe som også støttes opp av Silverman (1993). Ut ifra flerfaktormodellen er det å være evnerik både noe medfødt og noe man kan videreutvikle (Mönks & Ypenburg, 2008). Det er derfor viktig å identifisere evnerike elever tidlig, slik at

man på best mulig måte kan ivareta og tilrettelegge for denne elevgruppen. Et av barna har fått undervisningen godt tilrettelagt på skolen ifølge en av informantene, og har på den måten kunnet utvikle sine evner. På en side kan det være veldig bra dersom evnerike elever får følge et høyere trinn i et fag, men er det nok med akselerasjon kun i det ene faget? Vil det i så fall overskygge de andre fagene? Det bør være en viktig forutsetning å tilrettelegge i alle fag, også de fagene eleven ikke nødvendigvis har spesielle evner i. På den måten har eleven mulighet til å utvikle seg i alle fag på skolen.

Den ene skolelederen synes det er alarmerende når det kommer til skolers handlingskompetanse til å gjøre noe med den kunnskapen de har. Videre trekker han fram at han har stusset på hvordan tilpasset opplæring oppfattes på ulike skoler. Dette er et viktig poeng. Formuleringen i loven om tilpasset opplæring tolkes ofte i den retning at den gjelder for de elevene som har vansker i fag. Det skolelederen trekker fram er urovekkende, men absolutt en realitet. Etter vår oppfatning er det på mange skoler de faglig svake og «gjennomsnittseleven» det tilpasses for. Kanskje skjer slik tilpasning fordi det er en gjennomgående holdning om at evnerike og flinke elever klarer seg fint på egenhånd, men det er det viktig å presisere at de ikke nødvendigvis er flinke og klarer seg selv (Smedsrud & Skogen, 2016). Det er viktig å være klar over at også disse elevene har behov for tilpasset opplæring som møter deres evner, interesser, behov og forutsetninger. På den måten vil de blant annet få utfordringer som bidrar til å utvikle dem i positiv retning. Man kan leke seg med tanken om at opplæringslovens (1998) §1-3 muligens hadde hatt behov for mer konkretisering om hvem denne paragrafen gjelder for, slik at det ikke finnes rom for feiltolkninger. Samtidig bør det også arbeides med holdninger på skolene, i tilknytning til evnerike elever. Her vil også beskrivelse av denne elevgruppen være en viktig faktor for å fjerne holdningene som finnes.

Smedsrud og Skogen (2016) mener at venner og klassekamerater kan være viktige i for eksempel identifiseringen og kartleggingen av evnerike. På en side kan de ha en oppfatning av hvem som er den «smarteste», eller om det er en som skiller seg ut. På en annen side kan dette stride mot den evnerike elevens private sfære, jf. Honneths (2008) anerkjennelsesteori. Det kan hende medelever opplever de evnerike som annerledes, og dette kan føre til at de evnerike ikke blir anerkjent av sine medelever. Vi stiller oss også kritiske til dette med å bruke medelever til å identifisere hvem som er «smartest». Er det egentlig greit at skolen legger opp til at elevene skal rangere hverandre? Dersom medelever bidrar til kartleggingen, kan føre til at elevene setter hverandre i «bås», som igjen kan føre til ekskluderende

---

tendenser og i verste fall mobbing. Det er her viktig å presisere at verken informantene eller handlingsplanene tilsier at klassekamerater er med på å identifisere og kartlegge hvem som er evnerike.

Dersom det ikke er noen klar oppfatning og forståelse for hva tilpasset opplæring er og hvem som har behov for dette, kan det føre til en holdning som kan gå ut over enkeltelever eller elevgrupper. Som det blir trukket fram i opplæringsloven (1998) §1-3, gjelder den tilpassede opplæringen for hver enkelt elev, fordi alle har rett til og krav på å få undervisningen tilpasset sine evner, interesser, forutsetninger og behov. Mangel på eller fravær av tilpasset opplæring kan, som nevnt tidligere, føre til frafall, underytelse og lignende, noe samtlige informanter trekker fram. Konsekvensene informantene trekker fram kan tyde på at informantene har erfaring med disse konsekvensene selv. En annen mulig forklaring kan være at de har lest om at frafall, underytelse og lignende kan være konsekvensene av mangelfull tilrettelegging, og at de dermed har forsøkt å hindre dette. Mangel på tilpasset opplæring vil uansett føre til brudd i den rettslige sfæren, hvor man skal bli anerkjent som et likestilt individ og få de rettighetene man har krav på (Honneth, 2008; Jakobsen, 2013).

I forbindelse med tilpasset opplæring, er også inkludering viktig. Som vi var inne på tidligere i oppgaven og med bakgrunn i våre funn, kan det tyde på at evnerike elever kan føle seg annerledes og utenfor. At noen evnerike kan føle seg annerledes og utenfor, handler blant annet om anerkjennelse, noe vi allerede har omtalt. I tillegg handler det å være annerledes og det å bli holdt utenfor i stor grad om sosial inkludering, fordi det å føle seg annerledes og utenfor kan være en følge av det å bli ekskludert eller å ikke bli sett på som likeverdige. En av skolelederne påpeker at alle elever er like viktige, og en av foreldrene påpeker at skolen tenker inkludering i alt de gjør. Det at skolen tenker inkludering i alt de gjør vil i så fall innebære at den inkluderende skolen ikke holder noen utenfor, og skolen må ha et fellesskap hvor alle hører til, der skolen jobber mot å være både faglig, sosialt og kulturelt inkluderende (Haug, 2014; Skogen & Idsøe, 2011). Det kan også vise seg at selv om noen opplever at skolen er inkluderende, slik som noen av informantene føler, så er det ikke nødvendigvis slik. Noen kan føle at skolen ikke har inkluderende holdninger, som kan føre til at man føler seg annerledes og utenfor. Dette kan komme av at det ikke vil bli inkludering av evnerike elever før undervisningen blir tilrettelagt og at tilpasningen ivaretar deres behov (Smedsrud & Skogen, 2016). Til tross for ulikheter skal det være plass til alle i en inkluderende skole, og det er viktig at alle skoler har en slik holdning ovenfor alle elever.

Ingen elever er like, men likevel skal alle bli møtt med inkluderende og anerkjennende holdninger.

Flere av informantene trekker fram at evnerike elever kan stemples som bråkmakere, eller at de kan ty til uønsket atferd. En av foreldrene trekker også fram at barnet kan bli sett på som et problem. Litteraturen legger vekt på at kjedsomhet og negativ atferd kan være gjennomgående kjennetegn hos disse barna, og gjelder spesielt for de elevene som ikke møtes på sitt nivå. Grunnen til dette er nok i det store og det hele at elevene ikke møter nok utfordringer med bakgrunn i egne behov og interesser. Dersom de ikke får dette, vil for eksempel oppgaver bli for lette og de blir raskt ferdig med dem. Elevene blir dermed raskt sittende igjen og kjede seg, og vil videre begynne med andre ting som kan oppfattes som bråk og utfordrende atferd. Ut ifra et perspektiv med bakgrunn i flerfaktormodellen handler ikke denne uønskede atferden om iboende krefter hos eleven. Det sosiale rundt eleven, som for eksempel skolen, kan være en faktor som bidrar til denne uønskede atferden. Dersom eleven ikke opplever å få tilstrekkelig tilpasset opplæring og utfordringer, vil eleven kjede seg, noe flere av informantene påpeker. Evnerike elever selv trekker også fram at de kan kjede seg dersom det er mangel på utfordringer. De sier også selv at de kan bli sett på som «den frekke» eller «den urolige» dersom læreren ikke oppdager disse elevene og ikke tilbyr god nok hjelp i undervisningen. Disse evnerike elevene trekker også fram at de kan oppleve å bli stemplet som «flinke» eller «stille», fordi de ikke får tilstrekkelige utfordringer (Sanner, 2016). På en annen side kan uønsket atferd være en måte å «oppdage» en evnerik elev på. Dette kan på den måten være begynnelsen av en identifiserings- og kartleggingsprosess for å finne ut om denne eleven er evnerik, og hvilke tilpasninger eleven har behov for.

Selv om vi ikke stilte spørsmål spesifikt knyttet til lekser, trakk tre av fire foreldre fram at leksene blir gjort på egenhånd, uten at de trenger hjelp. På en side kan det være at motivasjonen er såpass sterk for å bli ferdig med leksene, slik at barnet får tid til andre aktiviteter, jf. ytre motivasjon (Deci & Moller, 2005; Manger, 2009). På en annen side kan det være at barnet har stor interesse for leksenes innhold. Likevel kan vi tolke det i den retning at de er selvgående når det kommer til lekser fordi de ikke utfordrer barna nok. Dermed vil de også bli raskt ferdig med dem. Det at barna blir raskt ferdig med leksene kan også ses i lys av Vygotskys nærmeste utviklingszone, hvor man bør bli utfordret på et høyere nivå enn det man allerede er på (Vygotsky, 1978). Her må man kartlegge hvilket utviklingsnivå eleven ligger på, altså hva eleven kan klare alene, uten hjelp fra en voksen. Her kan eleven løse problemer uten hjelp, men vil ikke nødvendigvis lære noe nytt av det.



---

Derfor er det også viktig å se nærmere på elevens utviklingspotensial. Eleven trenger hjelp fra noen som har mer kunnskap på området, for å kunne utvikle seg. På en side kan elevene som gjør lekser på egenhånd kun ha fått lekser som ikke strekker seg lenger enn deres utviklingsnivå. På en annen side kan det være at eleven allerede har utviklet seg på området på skolen, og dermed kan klare leksene på egenhånd. Det er selvfølgelig også en mulighet at det å bli fort ferdig med lekser kan være et av kjennetegnene hos noen evnerike barn.

Når opplæringen skal tilpasses de evnerike elevene, og for så vidt også andre elever, er det viktig at de selv også blir hørt (Sanner, 2016). At elevene selv blir hørt når det gjelder deres tilpassede opplæring kommer også fram i Kunnskapsløftet, hvor det trekkes fram at elevmedvirkning er et viktig prinsipp i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I våre funn kommer det fram at et av barna opplever at skolen tar valg på vegne av barnet uten at barnet selv har noen mulighet for å uttale seg om disse valgene. Dette er urovekkende, og kan føre til at eleven mister motivasjonen fordi egne interesser ikke ivaretas (Freeman, 1991). Langsiktige planer hvor eleven blir inkludert i arbeidet kan synes å være viktig. Slik får man også ivaretatt elevens motivasjon for skolen. Dersom eleven selv ikke blir inkludert i samarbeid og tilrettelegging, kan eleven føle seg tilsidesatt og uviktig, og dermed også miste motivasjonen ovenfor skolearbeid.

Selv om en av de evnerike barna blir beskrevet som selvstendig av en forelder, er det en stor forutsetning at det blir lagt til rette for at denne eleven faktisk kan jobbe selvstendig i eget tempo med egne prosjekter (Wahlström, 1995). Uten tilrettelegging og tilstrekkelige utfordringer, vil ikke denne eleven kunne utnytte sitt fulle potensial. Dersom eleven arbeider selvstendig uten noen form for tilrettelegging fra læreren, vil eleven kjede seg hvis det er for enkelt. I tillegg vil det ikke nødvendigvis være slik at eleven klarer å forflytte seg fra sitt aktuelle utviklingsnivå til et nytt (Vygotsky, 1978). Dersom den evnerike eleven blir fortere ferdig enn sine medelever, er det viktig å gi denne eleven videre utfordringer, og ikke la denne eleven sitte og vente på at de andre skal bli ferdige. Dersom eleven må vente, vil ikke eleven kunne jobbe selvstendig eller utvikle seg, og eleven kan også ende opp med å kjede seg. Det blir trukket fram i Sanner (2016) at de evnerike elevene kan oppleve dette som urettferdig; «Mange av oss venter ofte på resten av klassen. Det er nok fordi vi skal gå videre sammen. Da får de som strever hjelp og vi blir satt på pause. Det kjennes litt urettferdig at ikke alle får utvikle seg» (s. 23).

Som nevnt tidligere oppleves i mange tilfeller denne elevgruppen som brysom. Det er viktig å presisere her at det ikke ser ut til å finnes en negativ holdning ovenfor evnerike hos våre informanter. Likevel ønsker vi å trekke fram noen faktorer som kan ha vært med på å skape negative holdninger til denne elevgruppen i den norske skolen. Den kanskje viktigste faktoren her handler rett og slett om at elevene ikke identifiseres og kartlegges. Her kommer man igjen inn på dette med kunnskap og kompetanse, og mangel på dette vil selvfølgelig være med på at man ikke oppfatter at en elev er evnerik. Samtidig finnes det heller ikke gode kartleggingsverktøy utarbeidet for evnerike elever. Det kan bli en ond sirkel. Mangel på kunnskap, kompetanse og kartleggingsverktøy vil bidra til at elevene ikke blir identifisert og kartlagt. Videre vil mangel på identifisering og kartlegging føre til manglende tilpasset opplæring, og dersom eleven går for lenge uten å få tilpasset opplæring på sitt nivå, vil dette føre til at eleven kjeder seg og viser negativ ladet adferd. At elevgruppen ikke ser ut til å trives faglig kan også tyde på at det har vært mangel på tilrettelegging, og vil nok i stor grad vise seg på høyere klassetrinn. Hofset (1968) fant også at denne elevgruppen mistrivdes faglig på grunn av manglende tilpasning.

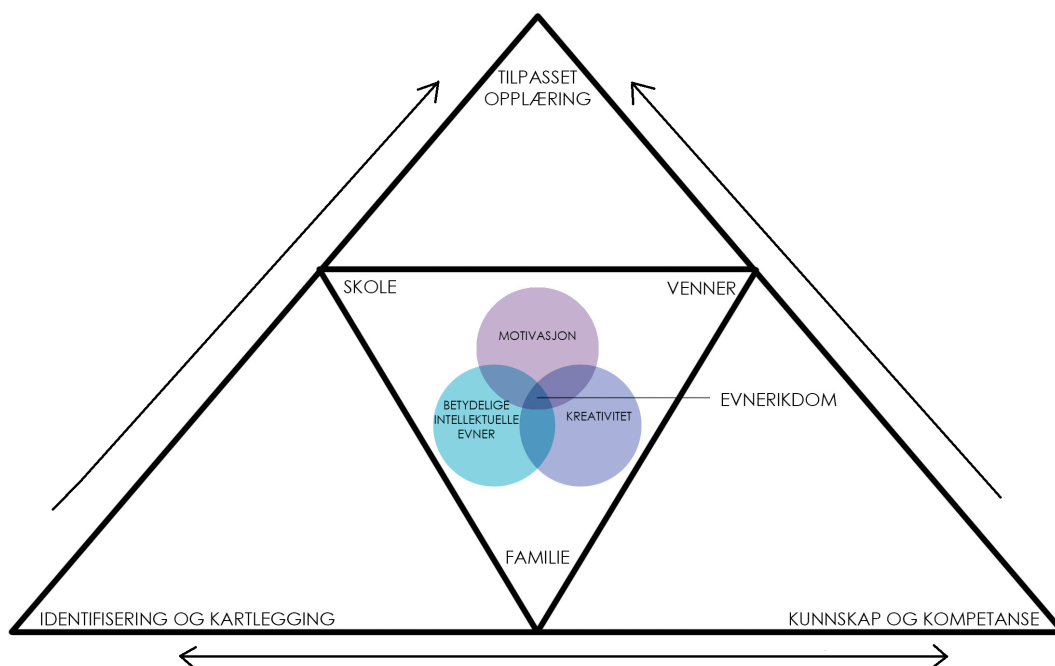
Den ene forelderen påpeker at selv om tilbudet om tiltak ikke har vært mangelfullt, har ikke den tilrettelagte undervisningen vært forutsigbar fra år til år. Denne uforutsigbarheten tror informanten har ført til at barnet har følt at tilretteleggingen har vært mer slitsom enn positiv. Det er viktig for alle parter at denne er forutsigbar, slik at det blant annet ikke oppstår noen tomrom i utdanningsforløpet. Det er viktig at opplæringen skjer kronologisk og har en jevn progresjon fra år til år (Jøsendalutvalget, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). På en side kan det være svært strevsomt for den aktuelle eleven å følge med på, da det er lite forutsigbart. På en annen side kan tomrommet i utdanningsforløpet være en følge av at det er for lite kunnskap og kompetanse på området.

Plandokumentene som vi har analysert virker som et godt utgangspunkt for skolenes møte med evnerike elever. Det er en fin støtte for skolene og gir en grundig veiledning på hvordan man bør handle i slike tilfeller. Slik vi ser det, er det fokus på tiltak for denne elevgruppen, og handlingsplanene tar sikte på og legger til rette for tilpasset opplæring for alle elever, også de evnerike. Likevel kan plandokumentene bare bli et verktøy eller en ressurs som blir en støvoppsamler, dersom den ikke blir innarbeidet godt nok i skolen.

### 6.3.1 En utvidet flerfaktormodell

«De evnerike elevene trenger en skole som klarer å ivareta deres læringspotensial og lærelyst» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 41). Tilpasset opplæring vil med bakgrunn i dette være nødvendig for disse elevene. Med utgangspunkt i flerfaktormodellen som vi har presentert tidligere, er det viktig at det finnes et godt samspill med oppfølging og stimulering av både *motivasjon, kreativitet og de betydelige intellektuelle evnene* som eleven sitter inne med. I denne flerfaktormodellen spiller også *venner, hjem og skole* svært sentrale roller. Alle faktorene i denne modellen, både de indre og ytre faktorene, må ha et godt samspill for at eleven kan utvikle sine iboende evner. For at et slikt godt samspill skal kunne skje, må lærerne og skolen generelt ha en klar oppfatning av hva tilpasset opplæring dreier seg om, og hva som er til det beste for eleven. For å finne ut av hva som er det beste for eleven, bør man se på faktorene som er iboende i eleven. Disse iboende faktorene handler om evner og interesser, hva som motiverer eleven og hvordan eleven lærer best. På en side må man inkludere eleven i tilpasningen, slik at eleven selv kan være til hjelp for læreren i det tilretteleggingsarbeidet som må gjøres. På en annen side spiller også hjemmet en svært sentral rolle, fordi de kan ha viktig informasjon eller innsikt som bør tas med i betraktningen, noe vi også kommer litt tilbake til senere i drøftingen.

**Figur 3.** En utvidet flerfaktormodell



**Figur 4.** En utvidet flerfaktormodell som vi har utviklet selv med bakgrunn i Flerfaktormodellen av Mönks og Ypenburg (2008).

For å illustrere samspillet mellom faktorene i flerfaktormodellen og tilpasset opplæring har vi utarbeidet en utvidet modell av flerfaktormodellen. Denne viser flere faktorer som er viktige for at de evnerike elevene skal kunne få den tilretteleggingen som de har behov for og krav på, og på den måten kunne utvikle sitt iboende potensial. Læreren må ta høyde for de indre faktorene (*motivasjon, kreativitet og betydelige intellektuelle evner*) og de ytre faktorene (*skole, venner, familie*) i arbeidet med tilpasset opplæring for denne elevgruppen. For å kunne legge til rette må læreren inneha *kunnskap og kompetanse* om evnerike elever, samt deres indre og ytre faktorer. Dersom læreren har dette, vil han kunne *identifisere og kartlegge* de evnerike. En forutsetning her er at det finnes gode kartleggingsverktøy, slik som for eksempel sjekklister fra handlingsplanene. Alle disse faktorene er en forutsetning for god og *tilstrekkelig tilpasset opplæring*. Pilene i modellen er med på å illustrere at *kunnskap og kompetanse* er en forutsetning for både *identifisering og kartlegging* og *tilpasset opplæring*. Pilene illustrerer også at *identifisering og kartlegging* er en forutsetning for *tilpasset opplæring*.

### **6.3.2 Konkrete tiltak: Berikelse, akselerasjon og spesialundervisning**

Funnene våre viser variasjon i foreldrenes opplevelse av den tilpassede opplæringen som deres barn har fått på skolen. Noen er fornøyde, mens andre synes den er mangelfull. Det trekkes fram at skolen har vanskeligheter med å finne riktig nivå der barna har behov for flere utfordringer. Dette kan tyde på manglende kartleggingsverktøy, og dette trekkes også fram som en grunn til skolens vanskeligheter. Gode kartleggingsverktøy vil på mange måter hjelpe læreren med å finne ut hvilket nivå eleven ligger på, og på den måten kan læreren også lettere tilpasse undervisningen på nettopp dette nivået.

Akselerasjon og berikelse beskrives med bakgrunn i de konkrete tiltakene som informantene trekker fram, men begrepene blir ikke nødvendigvis brukt direkte av informantene i særlig stor grad. Tiltakene er ulike måter å differensiere undervisningen på, og er rettet mot enkeltindivider, det vil si at disse tiltakene kan ses på som en smal forståelse av tilpasset opplæring. Dette er for så vidt også den mest utbredte (Haug, 2010). En vid tilnærming til tilpasset opplæring handler om kravet skolen har for å legge til rette for det som finnes av mangfold i skolen. Man skal ha et beredskap for å legge til rette for blant annet faglig svake, faglig sterke, evnerike elever og alle andre elevgrupper i skolen. Det handler om å ha kunnskap og kompetanse slik at man kan legge til rette for hver enkelt elev, også de evnerike

---

elevene. Derfor vil både en smal og en vid forståelse for tilpasset opplæring være svært sentral for samtlige elevgrupper i skolen.

Det er et *lite* utvalg konkrete tiltak for de evnerike elevene som kommer til syne i funnene våre. En av informantene trekker fram konkrete tiltak som kenguruoppgaver i matematikk, nivåddifferensierte oppgaver i matematikk på nett og tilbud om engelske bøker tilpasset barnets nivå. En annen informant har et barn på mellomtrinnet som får utvidet matteopplæring to ganger i måneden, og som skal ta eksamen på ungdomsskolenivå i dette faget. Dette tiltaket etterlyses også i flere fag. Slike former for tiltak kalles berikelse av den ordinære undervisningen. Sistnevnte tiltak kan også ses på som akselerasjon, nettopp fordi eleven får følge faget på et høyere trinn. Med tanke på at eleven kun ser ut til å være ute av klassen to ganger i måneden, er dette positivt med tanke på klassetilhørighet. På den måten kan eleven føle seg inkludert og som en del av sin ordinære klasse, fordi det er lagt opp slik at eleven kan være til stede i egen klasse mest mulig. Akselerasjon ved å følge et høyere trinn er bra faglig, men kan være vanskelig for evnerike elever sosialt (Hofset, 1968; Mönks & Ypenburg, 2008).

Berikelse av den ordinære undervisningen skal gi elevene muligheten til å lære fagstoffet på et dypere og høyere nivå, og kan ses på som pedagogisk differensiering. Det blir trukket fram at en av elevene liker å fordype seg i oppgaver i fag som fanger interessen, noe litteraturen trekker fram som viktig for de evnerike barna (Bloom, 1976; Jøsendalutvalget, 2016; Wahlström, 1995). Motivasjon er, som nevnt tidligere, en viktig drivkraft i læringen (Helland, 2009). Det kan tyde på at denne eleven føler en indre motivasjon for enkelte fag, og at det derfor er spennende å fordype seg i dette. Disse elevene har gode muligheter for å kunne arbeide på en slik måte, og å fordype seg i lærestoffet vil for de fleste evnerike være det beste tiltaket ifølge litteraturen (Jøsendalutvalget, 2016; Wahlström, 1995). Blooms taksonomi kan her være et godt hjelpemiddel for læreren i arbeidet med å skulle tilpasse opplæringen for den enkelte elev. Dersom man har kartlagt hvilket nivå eleven er på, kan man lettere møte eleven med passende utfordringer med utgangspunkt i Blooms taksonomi, jf. eksempler under *3.1.3 Blooms taksonomi*. På en annen side vil ikke en slik modell være et godt utgangspunkt for tilrettelegging dersom man ikke har kartlagt hvilket nivå eleven er på. Dermed kan man også se viktigheten av at det finnes gode kartleggingsverktøy som spesifikt identifiserer og kartlegger evnerike elever. Denne elevgruppen trenger utfordringer på et noe annet nivå enn sine medelever.

Berikelse av den ordinære undervisningen vil være en god løsning for disse elevene. På denne måten vil den evnerike eleven få mulighet til å få utfordringer som er tilpasset sine evner, forutsetninger, behov og interesser i egen klasse, uten å måtte forlate den. Berikelsen kan være ytterligere utfordringer i faget enn hva de andre i klassen får, slik som for eksempel engelskbøker på et høyere nivå. Det å tilpasse undervisningen til elevens nivå er et viktig premiss som bør ligge til grunn for å tilpasse opplæringen (Smedsrud & Skogen, 2016). Vi tolker det også dithen at begge skolelederne trekker fram dybdelæring som et av tiltakene. Dybdelæring handler om at elevene får mulighet til å ta et dypdykk i et fag over en lengre periode og er en form for berikelse. Dybdelæring kan fungere godt dersom det blir gjort i fag som eleven har en stor interesse for. Dersom eleven på en annen side ikke viser noen interesse for dette, kan det føles unyttig og umotiverende for eleven. Evnerike elever har behov for å møte noe motgang, og innse at alt ikke alltid er like morsomt (Gagné & St. Père, 2001; Winner, 2000).

Når elevene får berikelse innenfor klasserommets rammer, er dette med på å inkludere eleven. Inkludering er viktig for elevens sosiale tilhørighet, som igjen er viktig for elevens faglige utvikling. En av skolelederne forteller om en elev som fikk fortsette på det trinnet eleven egentlig tilhørte, i stedet for å hoppe over et trinn på grunn av sosial tilhørighet. Slik vi tolker det, var dette fordi eleven følte mer tilhørighet i sin ordinære klasse. Videre kan vi tolke dette dithen at eleven fikk berikelsestiltak i klassen med de jevnaldrende klassekameratene, og ikke akselerasjon.

Tre av barna får akselerasjonstiltak. Disse følger undervisning på høyere trinn, det ene barnet i norsk og det andre i flere fag (ikke presisert hvilke). Vi har allerede vært innom det tredje barnet som får utvidet matteopplæring på et høyere trinn, som både kan ses på som berikelses- og akselerasjonstiltak fordi hen ikke følger det høyere trinnet hele tiden. En negativ faktor knyttet til akselerasjon er at elevene blir tatt ut av den klassen de har tilhørighet i. Samtidig følger det med at de må bytte klasse ofte, noe en av informantene trekker fram som mindre heldig. Det andre barnet har derimot hatt godt utbytte av å følge et høyere trinn, både faglig og sosialt. Dette kan tyde på at tiltaket fungerer optimalt, og at det er her barnet faktisk hører hjemme, noe informantene også trekker frem. Samme forelder forteller at det også i engelskfaget hadde vært fint for barnet å følge et høyere trinn. Smedsrud og Skogen (2016) mener det er vanskelig å la elever akselerere uten at man møter hinder på veien, eller at tiltakene ikke blir fulgt opp. Det kan se ut til at dette ikke stemmer

---

overens med våre funn, da ingen av informantene påpeker denne ulempen i sitt møte med akselerasjon.

På en side kan akselerasjon være et gunstig tiltak når det kommer til evnerike elever, fordi eleven blir møtt med tilpasset opplæring på sitt nivå innenfor et fag, og fordi eleven kan føle at hen ligger på samme nivå som de andre sosialt. Som nevnt tidligere, søker noen evnerike elever seg til eldre elever som er på samme utviklingsnivå som dem. På en annen side kan akselerasjon være svært ugunstig for dem som ikke føler seg hjemme blant eldre elever sosialt, og dermed kan det faglige havne i skyggen av det sosiale, fordi eleven har forlatt de tidligere trygge rammene i klassen med sine jevnaldrende.

Gruppearbeid presenteres i litteraturen som et viktig og positivt tiltak for de evnerike elevene, og da spesielt når det kommer til det sosiale. Litteraturen er noe motstridende når det gjelder hvilken type gruppesammensetning som er mest heldig for evnerike elever. Noe litteratur mener at det er den sosiale sammensetningen i en slik gruppe som er det avgjørende for om gruppearbeidet vil fungere optimalt for den evnerike eleven (Børte, Lillejord & Johansson, 2016), mens annen litteratur mener at gruppene må være nivåbaserte (Idsøe, 2014b; Mehlbye, Flarup & Iversen, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Mange evnerike elever kan ha vansker i sosiale settinger, noe som også kommer fram i våre funn. En av lærerne trekker fram at disse elevene trenger å øve på sosial kompetanse. For å øve på sosial kompetanse trekker samme informant fram gruppearbeid som eksempel, men at noen elever allikevel slipper gruppearbeid fra tid til annen, og at flere av disse elevene blir fortvilet dersom de må arbeide i grupper.

En forelder opplever at egne barn motiveres når de får arbeide sammen med andre evnerike barn. Selv om dette tilfellet ikke er representativt for denne elevgruppen kan det se ut til at det er samarbeid med andre evnerike elever som fungerer best for elevgruppen. I skolen er det lovfestet at grupper ikke skal være nivåbaserte; i hvert fall ikke over tid. Kanskje kan opplevelsen til læreren i tilknytning til gruppearbeid for disse elevene tolkes i den retning at gruppene her ikke er nivådelte. Det er vel og bra at loven her følges, men på en annen side kan nivådelte grupper være det som fungerer optimalt for de evnerike. Den sosiale kompetansen kan kanskje læres og utvikles når de får møte og arbeide sammen med likesinnede, da de her får møte elever med samme interesser og kanskje også samme språk. Å få møte elever med samme interesser kan videre bidra til at vennskap oppstår (Jøsendalutvalget, 2016).

Flere av informantene trekker fram at disse elevene nok hadde hatt godt utbytte av å ha tilgang på en egen ressurslærer, som har ekstra gode kunnskaper på samme fagfelt som eleven. Smedsrud og Skogen (2016) trekker fram «resource teacher» eller ressurslærer som et aktuelt tiltak, noe som har blitt brukt som et tiltak i USA. Det kan på en side være svært gunstig med denne formen for undervisning for evnerike elever, dersom det legges opp slik at eleven får en ressurslærer. Ressurslærer kan fungere som et berikelsestiltak, hvor elev og ressurslærer kan snakke om og arbeide dypere med et fag eller et tema. Slik får eleven tilpasset undervisningen til sine evner, interesser, forutsetninger og behov, og dette kan gjøres på ulike måter. De kan ha en samtale om et gitt tema, ha prosjektarbeid eller fordype seg i dette temaet eller faget. Slik får også eleven mulighet til å utvikle sitt læringspotensial, og gå fra sitt aktuelle utviklingsnivå til et nytt ved hjelp av denne ressurslæreren, jf. Blooms taksonomi og Vygotskys nærmeste utviklingssone (Bloom, 1976; Vygotsky, 1978). Ut ifra disse teoriene er det viktig å legge til rette for et høyere nivå enn det eleven kan klare alene, slik at eleven blir utfordret og for at læring og utvikling kan skje.

Kun ett av barna som nevnes i vårt datamateriale ser ut til å få spesialundervisning etter opplæringsloven (1998) §5-1 per dags dato. En annen elev er som nevnt på vei inn i prosessen med sakkyndig vurdering og spesialundervisning. Skolelederen som trekker fram eleven som er på vei inn i sakkyndig vurdering, forteller at denne gruppen faller utenfor de vanlige rutinene i det spesialpedagogiske arbeidet, men at det ikke er noe i dagens regelverk som er til hinder for at disse elevene skal få spesialundervisning. Her er det derimot viktig å presisere at dersom eleven kun lærer raskere eller mer enn det som anses som normalt, vil ikke paragrafen om spesialundervisning gjelde (Nordahl & Haustätter, 2009; Smedsrud & Skogen, 2016). Dersom det finnes hinder som gjør at de evnerike ikke får et godt nok utbytte av den ordinære opplæringen, vil også denne elevgruppen ha behov utover det den tilpassede opplæringen kan tilby.

Spesialundervisning er en form organisatorisk differensiering hvor eleven i de fleste tilfeller blir tatt ut av klassen og fellesskapet. En slik praksis kan virke ekskluderende for de evnerike elevene. Disse elevene er en elevgruppe som, slik vi har sett på tidligere i oppgaven, kan slite sosialt, og som kan føle seg annerledes og utenfor. Dersom de blir tatt ut av klasserommet gjentatte ganger, kan de føle seg utenfor og få en følelse av å måtte forlate fellesskapet. Det kan føre til at de får dårlig kontakt med andre, og at det føles utrygt å ikke føle en tilhørighet til sin klasse. Derfor bør også læreren forsøke å inkludere eleven inn igjen etterpå (Sanner, 2016). Det å forlate klasserommet bør ikke oppleves som ekskluderende



---

eller uvanlig, det bør i så fall ses på som noe normalt. Selv om en elev forlater klasserommet, bør det likevel understrekes at denne eleven også er en del av klassen. For at berikelsestiltaket med en ressurslærer skal fungere, må et inkluderende fellesskap innad i klassen, med en felles forståelse for at alle hører til selv om det finnes ulikheter, ligge til grunn. En slik felles forståelse hvor alle hører til i fellesskapet til tross for at noen blir tatt ut, vil tjene de evnerike elevene så vel som alle andre elever i skolen når det kommer til spesialundervisning.

Spesialskoler og spesialklasser vil etter norsk lov ikke lenger være aktuelt, med noen unntak da det fortsatt finnes slike skoler og klasser i Norge. Likevel kan det se ut til at denne formen for tiltak ikke nødvendigvis bare er av negativ karakter. Man har sett at noen norske familier flytter til spesielt Danmark, slik at deres evnerike barn skal kunne gå på slike skoler (Bjåen, 2015; Bordvik, 2013; Winding-Stavseth, 2015). Våre funn viser variasjon når det kommer til elevenes plass i den norske skolen, spesielt hos foreldrene. To av informantene ser fordeler med at denne elevgruppen kunne fått gått på skole sammen med likesinnede, slik at de kunne utfyllt hverandre. På en side vil slike spesialklasser eller spesialskoler være positivt for denne elevgruppen med bakgrunn i at de vil møte elever som ligger på omtrent det samme nivået faglig og sosialt. Å møte elever på samme nivå vil kanskje også føre til at de lettere får venner, da de møter andre med samme interesser som dem. På en annen side kan disse elevene kunne føle seg stemplet som «outsidere», fordi de settes i en bås som tilsier at de må gå på en skole spesielt for dem. Samtidig er ikke nødvendigvis alle evnerike på en slik skole på lik linje sosialt. Vi må her trekke fram det som står i loven. Opplæringsloven (1998) §8-2 presiserer nemlig at organisering av elevene til vanlig ikke skal skje med bakgrunn i deres faglige nivå.

Ifølge Børte, Lillejord og Johansson (2016) finnes det ingenting som skulle tilsa at slike skoler er til det beste for denne elevgruppen, og erfaringene knyttet til det sosiale er varierende. Selv om det ikke ser ut til at denne formen for tiltak er det absolutt riktige tiltaket for denne elevgruppen, vil likevel spesialskoler og spesialklasser i andre land kunne være gode bidragsytere i arbeidet med evnerike elever i norsk skole. Disse skolene har både erfaringer, strategier, tiltak, opplegg, metoder, løsninger og tilnærminger som kan gi oss kunnskap, kompetanse og nyttige verktøy i møtet med tilpasset opplæring for disse elevene.

En av foreldrene sier at skolen med fordel kunne delt elevene inn i kunnskaps- og læringsnivågrupper istedenfor etter alder. Dette er absolutt en debatt som kunne vært aktuell

å ha i dagens samfunn, men dette strider også med opplæringslovens (1998) §8-2, som vi har vært inne på tidligere. I dagens klasser er det eneste fellestrekket til elevene at de er født samme år. Med bakgrunn i dette kan en elev være født helt i begynnelsen av januar og en annen helt i slutten av desember. Bare mellom disse to vil det dermed skille et helt år, samtidig som at utviklingsalderen kan være enda videre enn kalenderalderen i en klasse. Dette vil selvfølgelig skape utfordringer for den enkelte lærer, og hvis læreren ikke klarer å legge til rette for denne bredden innad i elevgruppa, vil det følgelig få konsekvenser for elevene. Samme forelder trekker fram at det er viktig at alle skoler får tilgang til gode verktøy og systemer for denne tilretteleggingen, og dette er et meget viktig poeng. Med en god verktøykasse fylt med kartleggingsmateriell, konkrete tiltak og veiledning vil læreren få god hjelp og støtte i møtet med evnerike elever.

Forelder 2 er helt klar på at de evnerike elevene har sin plass i den ordinære undervisningen med tilpasset opplæring. Dette vil vi med stor enighet si at kan være det mest optimale for denne elevgruppen, fordi de trossalt har rett til å få opplæringen sin tilpasset sine evner, behov og forutsetninger i egen klasse (Opplæringsloven, 1998). Likevel vil det være viktig å presisere at slik undervisning ikke nødvendigvis vil være optimalt for alle evnerike, da det som nevnt er store individuelle forskjeller innad i denne elevgruppen også. Samtidig kan vi se i våre funn at elevene ikke nødvendigvis føler at deres plass er i den ordinære undervisningen i deres egen klasse, men heller i en klasse på et høyere trinn. Her igjen kommer det til syne de store individuelle forskjellene innad i gruppen. Derfor er det viktig at den tilpassede opplæringen ikke nødvendigvis skjer i elevens klasse, men i den klassen som eleven føler seg mest hjemme i. På en side kan eleven føle seg hjemme i klassen med sine jevnaldrende, fordi eleven får berikelsestiltak og den tilpassede opplæringen hen har behov for og krav på. Samtidig kan det også her være at eleven ligger på samme nivå sosialt som sine jevnaldrende. Hvis eleven derimot føler seg mer hjemme i en annen klasse, kan årsaken være at eleven ikke ligger på samme nivå sosialt og at dette har ført til mangel på gode og positive relasjoner. I tillegg kan også den tilpassede opplæringen i den ordinære klassen være utilstrekkelig.

Evnerike elever har som nevnt i den presenterte litteraturen behov for å få utfordringer slik at de kan utvikle sitt iboende potensial (Gangé & St. Père, 2001; Winner, 2000). Dette trekkes spesielt fram av den ene skolelederen, som sier at disse elevene har et spesielt behov for å oppleve frustrasjon og motgang i arbeidet med oppgaver, og erfare hvordan det er å «slite» litt i fag. På den ene siden kan det være positivt for denne elevgruppen å møte utfordringer

---

som får dem til å innse at ikke alt alltid går på skinner, og at det er gjennom slik frustrasjon og motgang at de opplever utvikling. På en annen side kan evnerike elever som gjennom mange år har «sklidd gjennom» oppgavene de har fått, oppleve slik motgang og frustrasjon i svært negativ retning. De kan føle seg mislykket, og i verste fall ende opp med å falle fra. Samtidig kan en slik retning handle om at disse elevene rett og slett ikke har fått den tilpassede opplæringen som de har hatt krav på. For at elevene skal få utviklet sine evner er de også nødt til å møte utfordringer som utfordrer det de allerede kan, jf. Vygotskys nærmeste utviklingszone og Blooms taksonomi.

Samme skoleleder vi refererer til i avsnittet over, påpeker at dersom de møter motgang tidlig, vil disse elevene etablere gode læringsstrategier. En forutsetning for dette er selvfølgelig at eleven får utfordringer, samt veiledning og hjelp i å finne og bruke ulike læringsstrategier (Jøsendalutvalget, 2016). Som det blir trukket fram i Sanner (2016) ønsker de evnerike elevene å lære hvordan de kan lære og å få utfordringer. Det kan være vanskelig for læreren å gi alle elevene tilstrekkelige utfordringer som samsvarer med det nivået de er på. En av foreldrene opplever vi som en stor ressurs på dette området. Forelder 3 ønsker gjerne at barna skal få flere utfordringer, men viser stor forståelse for at dette er vanskelig for læreren i en klasse med mange barn. Informanten trekker videre fram at hjemme hos dem er det bare to barn, og at man som forelder selv kan forsøke å gi barna ytterligere utfordringer.

Noe som er interessant å trekke fram fra våre funn, er at en av lærerne har relativt lite å si når det kommer til helt konkrete tiltak. En annen lærer påpeker også at det ikke oppleves som noen tradisjon at sterke elever får tilrettelagt undervisning. Dette er ganske urovekkende, da også evnerike elever har krav på og behov for tilpasset opplæring. Kanskje kan årsaken til få konkrete tiltak være at de ikke har en tilgjengelig «verktøykasse», som nevnt tidligere, eller mangel på gode ressurser. En «verktøykasse» poengteres av flere informanter at hadde vært nyttig i møtet med evnerike elever. En annen mulig årsak kan være at lærerne ikke har gjort seg godt nok kjent med handlingsplanene som er tilgjengelige, for vår dokumentanalyse tilsier at disse planene inneholder konkrete tiltak som kan hjelpe lærerne i tilretteleggingen. Det kan også tyde på at det fortsatt er stor mangel på kunnskap og kompetanse på området, eller at det fortsatt finnes en holdning om at «de evnerike klarer seg selv». Det er selvfølgelig også en mulighet at de har få evnerike elever ved skolen, og at de dermed ikke har så mange konkrete tiltak som er i bruk per dags dato.

## 6.4 Samarbeid mellom hjem og skole

Det er viktig at skolen legger til rette for et godt samarbeid, der foreldrene kan føle seg trygge til å dele sine tanker og meninger. Samtalene med foreldrene kan danne utgangspunktet for hvordan det blir tilrettelagt, og de kan gi lærerne innsikt som gir et innblikk i den faktiske situasjonen til eleven. Ut ifra lærernes perspektiv har skolelederne og lærerne et godt samarbeid med foreldrene, hvor det er en gjensidig dialog rundt den tilpassede opplæringen for den enkelte elev, noe som blir trukket fram av litteraturen som en sentral del av dette samarbeidet (Nordahl & Drugli, 2013).

En av lærerne påpeker at det er veldig positivt at lærerne kan jobbe sammen med foreldrene og PPT for å finne gunstige løsninger for elevene. Han poengterer også at de opplever elevene som fornøyde med løsningene de kommer fram til. Foreldrene trekker fram at de er positive til de tilpasningene elevene får. Det kan se ut til at samarbeidet fungerer på en god måte, der alle får mulighet til å komme til ordet. Med bakgrunn i både foreldrenes og lærernes utsagn, kan det virke som om både elever og foreldre blir ivaretatt i samarbeidet, ut ifra hva lærerne påpeker. En annen mulig forklaring på at lærerne synes samarbeidet fungerer godt, kan være at foreldrene ikke nødvendigvis sier hva de mener høyt, og dermed ikke har vist misnøye med samarbeidet. Av den grunn kan lærerne oppleve at samarbeidet fungerer godt, fordi de ikke har hørt noe som motstrider dette.

Den ene skolelederen hevder at foreldrene viser bekymring og tar kontakt med skolen, for at skolen skal tilrettelegge for den aktuelle eleven. På en side viser dette at foreldrene er trygge nok til å si ifra dersom det er noe, men på en annen side er det i utgangspunktet skolen som skal ta initiativ til dette samarbeidet. De skal i utgangspunktet oppdage hvilke elever som trenger hvilken tilrettelegging gjennom identifisering og kartlegging, og sammen med foreldrene finne ut av hvordan tilretteleggingen bør gjøres. Det kan tyde på at dette ikke nødvendigvis er tilfelle her. Dersom noen foreldre er bekymret for barnet sitt, tar de kontakt med skolen med bakgrunn i bekymringen. Årsaken til at foreldrene tar kontakt, kan være at de ikke føler at et godt samarbeid allerede ligger til grunn for den aktuelle elevens læring og utvikling.

Den andre skolelederen sier at hjemmet spiller en viktig rolle, og at de både har hatt faste oppfølgingsmøter med og uten eleven til stede. Samme skoleleder påpeker også at de har et felles fokus og et felles mål i samarbeid med foreldrene, og at de sammen har funnet ut hva

---

som skal til for at eleven får en god tilrettelegging. Et felles fokus og et felles mål i samarbeidet med foreldrene tyder på et godt samarbeid, da de også inkluderer eleven selv og på grunn av at skolelederen er ganske tydelig på hva som trengs for at et samarbeid skal fungere godt. Det finnes alltid to sider av en sak, og det er godt mulig at skoleleder er fornøyd, uten at foreldrene nødvendigvis er det. Likevel ligger det et godt utgangspunkt til grunn for et velfungerende og godt samarbeid mellom hjem og skole, nettopp fordi det kommer fram av datamaterialet at det ser ut som at flertallet av informantene er fornøyd.

I et slikt samarbeid er det også viktig å inkludere eleven selv. Handlingsplanene legger opp til at eleven også kan delta for å finne ut om hen er evnerik, noe også Smedsrud og Skogen (2016) og Skogen og Idsøe (2011) trekker fram. Den ene informanten nevner også elevene når det kommer til samarbeidet. Sanner (2016) trekkes det fram at evnerike elever selv bør være skolens nærmeste samarbeidspartnere, fordi barn og unge har mye kunnskap om sitt eget liv (Sanner, 2016). På den måten kan eleven selv også bidra til hvordan det blir tilrettelagt. En av foreldrene påpeker at sitt barn har følt at valg har blitt tatt over hodet på barnet, og av den grunn har barnet blitt noe umotivert i møtet med skolen. Når barnet opplever å bli kontrollert utenfra, og dermed også mister motivasjonen, kan dette i verste fall føre til at eleven underbyter (Freeman, 1991). Dette viser viktigheten av å også inkludere elevene i samarbeidet.

Skoleleder 2 ser også viktigheten av å inkludere de evnerike elevene selv i samarbeidet. Som han blant annet trekker fram, må eleven selv si noe om sosial tilhørighet og hva som vil være det beste for eleven sosialt, fordi trivsel er en viktig faktor for at eleven kan utvikle seg faglig (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Dersom de ikke trives i det sosiale fellesskapet i skolen, kan de føle at det ikke er plass til dem eller at de ikke passer helt inn. Det er viktig i en inkluderende skole at alle føler at de tilhører fellesskapet. I den forbindelse var det snakk om at eleven skulle hoppe over et trinn, men med bakgrunn i elevens og foreldrenes ønske, fikk eleven fortsette på trinnet med de jevnaldrende. Dette tyder på et godt samarbeid mellom hjem og skole, der både elevens og foreldrenes tanker, meninger og ønsker blir hørt, noe som er svært viktig dersom et slikt samarbeid skal fungere optimalt (Nordahl & Drugli, 2013). Dersom eleven hadde hoppet over et trinn på grunn av det faglige, ville det ikke nødvendigvis være slik at eleven hadde ligget på samme nivå sosialt. Det er stor variasjon i hvem de evnerike ønsker å være med og føler seg trygge på, og dette er derfor også viktig å ta i betraktning i tilretteleggingen.

Det er svært vesentlig at det legges til rette for et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen, og at det faktisk *er* et godt samarbeid. Som Nordahl og Drugli (2013) poengterer, er elevenes læring og utvikling et felles ansvar blant hjem og skole. Videre er også skolen forpliktet til å ha en dialog med foreldrene, hvor det utveksles informasjon og opplevelser ved barnet fra begge parter. Vi har sett at flere av foreldrene er svært fornøyd med samarbeidet de har med skolen. De føler at de blir sett og hørt, at de får delt sine synspunkter og tanker og at skolen er oppriktig interessert i å finne ut hvordan det kan tilrettelegges på best mulig måte for de aktuelle elevene, gjennom informasjon fra foreldrene. Slik oppstår et gjensidig avhengighetsforhold, noe Nordahl (2007a) trekker fram som en sentral del av samarbeidet. En av skolene har også vist godt samarbeid både med PPT, andre skoler og skolesjefen for å tilrettelegge på best mulig måte.

En av foreldrene trekker fram at han ikke opplever noe spesielt samarbeid med tanke på at han har evnerike barn, noe som tilsynelatende ikke virker som et utsagn av negativ karakter. Han mener skolen gjør det samme for hans barn som for de andre elevene på skolen. Dette kan ses i lys av Honneths anerkjennelsesteori, hvor disse barna blir anerkjent i skolen. Det vil si at de får både følelsesmessig, rettslig og sosial bekreftelse. Dette handler om at de blir akseptert for den de er og for de evnene de har, noe som fører til at de også får den tilpassede opplæringen de har rett på, jf. anerkjennelse i den rettslige sfære (Honneth, 2008).

Det kan altså se ut til at samarbeidet med hjemmet har en stor betydning når det kommer til tilpasset opplæring, noe også Jøsendalutvalget (2016) påpeker. Nordahl (2007a) poengterer at de sammen må løse oppgaver knyttet til elevenes læring og utvikling. Forelder 2 trekker fram en opplevelse av å ikke ha et godt samarbeid med skolen. Dette er fordi han ikke alltid opplever å bli hørt i samarbeidet, og han våger ikke å si høyt at han mener hans barn egentlig tilhører et høyere trinn generelt. Den eneste tilpasningen hans barn får, er å følge et fag på et høyere trinn. Tilpasset opplæring og samarbeid med hjemmet henger svært nøye sammen, hvor samarbeidet er en forutsetning for tilpasset opplæring (Nordahl & Drugli, 2013). Det kan se ut til at det finnes en sammenheng mellom et mindre godt samarbeid og en mindre god tilpasset opplæring, da forelder 2 har opplevd at læreren prøvde å finne en «feil» ved eleven, fordi denne eleven ikke greide å «innordne seg». I tillegg forteller foreldereren at det ikke ser ut til at læreren vet hvordan det bør tilrettelegges tilstrekkelig for denne eleven. Det kan også tenkes at lærerens evne til å tilrettelegge for denne eleven bunner i lav kunnskap og kompetanse hos den enkelte læreren, og at dette varierer sterkt fra lærer til lærer. Lav kunnskap, kompetanse og variasjon mellom lærere framkommer av våre funn.

---

Dersom forelderen ikke føler seg trygg på å si noe høyt, er dette bekymringsverdig. Hvis det skal være et godt samarbeid, må foreldrene og skolen sammen finne ut hvordan samarbeidet skal foregå. Her er det viktig at skolen tar initiativ og oppretter kontakt med hjemmet, hvor begge parter er imøtekommende og positive. I dette samarbeidet er det viktig å la foreldrene bli hørt og at de blir sett på som en ressurs (Nordahl & Drugli, 2013). Foreldrene kan komme med perspektiver som kan bidra til en bedre tilpasset opplæring for en elev, fordi de gjerne kan sitte inne med viktig informasjon om eleven, som læreren ikke nødvendigvis innehar. På den måten kan foreldrene fungere som en viktig ressurs, fordi foreldrene kan bidra med å se hvilke behov eleven har (Freeman, 1998; Nordahl & Drugli, 2013).

Ifølge flerfaktormodellen er samarbeid med hjemmet en viktig faktor som må tas i betraktning når det gjelder tilpasset opplæring. Dersom også *familiefaktoren* er i samspill med modellens andre faktorer, vil eleven kunne utvikle potensialet sitt (Jøsendalutvalget, 2016; Mönks & Ypenburg, 2008). På grunn av et lite godt samarbeid mellom hjem og skole i det nevnte tilfellet ovenfor, er det ikke samspill mellom alle de nødvendige faktorene i flerfaktormodellen. Dersom det ikke er et samspill mellom disse, vil det kunne medføre en utilstrekkelig tilpasset opplæring, og dermed får ikke eleven mulighet til å utvikle sitt iboende potensial. Det kan se ut til at det er viktig at skolen legger til rette for et godt samspill mellom de ulike faktorene både i og utenfor eleven; skolen bør tilpasse seg elevene, jf. En utvidet flerfaktormodell, slik prinsippet om tilpasset opplæring legger opp til, ikke omvendt.

## 6.5 Avsluttende kommentarer

Vi har erfart at det finnes lite konkret og lett tilgjengelig forskning på evnerike elever, og at det er mindre kunnskap og kompetanse på området enn først antatt. Lite forskning kan også være grunnen til den manglende kunnskapen og kompetansen på dette området, som igjen kan være årsaken til mangel på identifisering, kartlegging, oppfølging og tilrettelegging. Mangelen på kunnskap og kompetanse kan ha ført til vanskeligheter med å rekruttere informanter. Store deler av det skriftlige materialet som er tilgjengelig er i det store og det hele synsing og anbefalinger av tiltak, heller enn forskning. Litteraturen kan man dermed se på som lite holdbar. Likevel vil litteraturen, med de anbefalingene den kommer med, kunne være viktige verktøy for å kunne beskrive denne elevgruppen, samt for å bidra til å utarbeide en tydelig og felles definisjon på evnerike elever. Anbefalingene kan også hjelpe lærerne til

å legge til rette for denne elevgruppen, og med bakgrunn i funnene våre ser det ut til at enkelte av anbefalingene knyttet til tiltak fungerer godt for de evnerike elevene.

Implisitt i vårt datamateriale kan man trekke tråder dithen at det er stor mangel på kunnskap om evnerike elever i norsk skole generelt. Til tross for at våre informanter ikke går konkret inn på egen kompetanse, ser det ut til at deres kunnskap og kompetanse er varierende. Noen har tilsynelatende mer kunnskap enn andre, men samtlige informanter viser likevel god forståelse for hvem de evnerike elevene er, og hvilke negative konsekvenser manglende tilpasset opplæring kan ha for disse elevene. Det var noen lærere som kunne vært aktuelle informanter, men som ikke ønsket å delta på grunn av usikkerhet rundt egen kompetanse.

Det er viktig at «kunnskapshullene» på dette området tettes. Kursing av lærere er her et viktig tiltak, og dette er også implementert i handlingsplanen på skolenivå. Med bakgrunn i egne erfaringer er også undervisning i lærerutdanningen om denne elevgruppen mangelfull, og bør med stor fordel vektlegges og inkluderes på lik linje med undervisning om elever med utfordringer som for eksempel ADHD og dysleksi.



## 7. Konklusjon

Gjennom oppgaven har vi forsøkt å belyse vår problemstilling, som var formulert slik:

*«Hvordan tilpasses opplæringen for evnerike elever på norske skoler som har denne elevgruppen som satsningsområde?».*

Som vi har vært inne på, så er det viktig å ha en forståelse for hvem som er evnerik, hvordan man kan identifisere og kartlegge dem, og hvordan det bør tilrettelegges for denne elevgruppen. Det er også viktig å være klar over den store variasjonen innad i elevgruppen, fordi det er en svært heterogen gruppe med mange individuelle forskjeller. Selv om et kjennetegn kan definere en elev som evnerik, er det ikke nødvendigvis slik at en annen evnerik har det samme kjennetegnet. Dersom man ikke identifiserer, kartlegger eller tilrettelegger for denne elevgruppen, kan det få fatale følger som frafall eller underyting, som vi har vært inne på.

Vi presenterte hva tilpasset opplæring innebærer, og at inkludering og anerkjennelse er viktige forutsetninger for å lære. Man må møte alle elever med en individuell og inkluderende opplæring. Det er viktig at en evnerik elev blir inkludert og anerkjent i trygge rammer, slik noen av informantene trakk fram i våre funn. Undervisningstempoet og nivået bør bli tilpasset, og er noen viktige premisser som bør ligge til grunn når man tilpasser opplæringen for evnerike elever (Smedsrud & Skogen, 2016). Tilpasning av nivå og undervisningstempo blir gjort til en viss grad ifølge svarene fra informantene. Å tilpasse nivået for evnerike elever handler om å møte elevene med tilstrekkelige utfordringer, slik at eleven kan utvikle sitt læringspotensial, jf. Vygotskys nærmeste utviklingszone og Blooms taksonomi, som vi omtalte tidligere. Noen av foreldrene etterlyser for øvrig ytterligere utfordringer for sine barn.

Som man kan se ut ifra funnene våre, tyder det på at ulike former for differensiering eller støttetiltak blir benyttet på satsningsskolene. Det ser tilsynelatende ut som at det er mest bruk av pedagogisk differensiering, i form av tiltakene berikelse og akselerasjon. Vi var inne på at berikelse handler om tilpasning og utvidelse av læringsmulighetene, og at akselerasjon omhandler blant annet muligheten til å hoppe over et klassetrinn (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). Det blir trukket fram av flere informanter at elevene får beriket undervisning med ulike oppgaver og utfordringer tilpasset deres nivå. Videre trekker andre

informanter fram at akselerasjon er et tiltak som blir benyttet, der flere elever får følge et høyere trinn i et eller flere fag. Det blir ikke presisert noe ytterligere rundt dette, men gjennom vår undersøkelse viser det seg altså at det er berikelse og akselerasjon som blir mye brukt for å tilpasse opplæringen for evnerike elever. Derfor kan det også se ut som at dette er den mest gunstige måten å tilpasse opplæringen på, selv om vi ikke har et stort nok datagrunnlag for å tilsi at dette gjelder for alle evnerike elever.

Vi har også vært inne på at spesialundervisning kan være et aktuelt tiltak. Tiltaket spesialundervisning omtales som organisatorisk differensiering, og gjelder for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, jf. opplæringsloven (1998) §5-1. Det ser ut til at kun en av elevene i vårt datamateriale får spesialundervisning, og at en annen er på vei inn i sakkyndig vurdering og spesialundervisning. Noen av informantene har også trukket fram spesialskolen og –klasser som et aktuelt tiltak for evnerike elever. Likevel ser det ut til at det er en enighet om at denne elevgruppen hovedsakelig tilhører sin ordinære klasse, med tilpasset opplæring innenfor denne klassen. Ut ifra noen av informantenes svar, kan også en ressurslærer være høyst aktuelt for tilpasningen av undervisningen for evnerike elever. Slik får eleven mulighet til å snakke om, arbeide med og fordype seg i et fag eller et tema sammen med en lærer som kan mye om faget eller temaet.

Jøsendalutvalget (2016) påpeker at forutsetningen for god opplæring og en positiv holdning handler om å anerkjenne de evnerike elevenes evner, ivareta den faglige interessen for å utvikle og utnytte det store potensialet de har for læring.

## 7.1 Svar på forskningsspørsmålene

Vi vil her forsøke å svare på våre forskningsspørsmål med bakgrunn i de funnene som ble drøftet i det forrige kapitlet.

### 7.1.1 Hvordan er kunnskapen og kompetansen om evnerike elever i norske skoler?

Ut ifra vårt datamateriale og den utvalgte litteraturen i oppgaven, kan vi konkludere med at det er lav kunnskap og kompetanse i den norske skolen generelt når det kommer til evnerike elever. Samtlige informanter påpeker også at de opplever kunnskapen og kompetansen som lav. Lærernes lave kunnskap og kompetanse kan ikke, etter vår oppfatning, ses på som kun «lærernes skyld». Det er lite fokus på dette i skolepolitikken foreløpig, og det er kanskje

---

også der det bør gjøres noe. I tillegg bør også evnerike elever implementeres i større grad i lærerutdanningene.

Det ser likevel ut som at noen av informantene forsøker å tilegne seg mer kunnskap på området, og at de evnerike elevene til en viss grad blir godt ivaretatt. Vår tolkning av informantenes egen kunnskap tilsier at den er relativt god med bakgrunn i at de har gitt oss utfyllende og gode svar. Vi kan likevel konkludere med at det er en lang vei å gå før kunnskapen og kompetansen om evnerike elever er tilstrekkelig. Selv om de har tilstrekkelig kunnskap om elevgruppen, vil det ikke nødvendigvis være slik at alle lærere generelt har nok kompetanse til å bruke kunnskapen i møtet med de evnerike. Vi mener at lærerutdanningene bør ha et like stort fokus på denne elevgruppen som andre elevgrupper. Det vil også kunne være nødvendig å etterlyse mer forskningsbasert kunnskap på området, samtidig som at det er behov for å utarbeide gode verktøy når det kommer til både identifiseringen, kartleggingen og tilretteleggingen rundt de evnerike elevene. En felles, konkret definisjon vil også her være av stor betydning, fordi dette lettere vil bidra til å identifisere disse elevene.

Handlingsplanene viser at denne elevgruppen nå begynner å få mer oppmerksomhet i skolesammenheng. Planene kan på mange områder bidra til økt kunnskap, gjennom at de inneholder viktig informasjon om evnerike elever. Samtidig bidrar disse med sjekklister, som skal lette skolens arbeid med å identifisere og kartlegge disse elevene.

### **7.1.2 Hvordan mener skoleledere, lærere og foreldre at opplæringen blir tilpasset for evnerike elever på to satsningsskoler?**

Hvordan mener egentlig skolelederne, lærerne og foreldrene at opplæringen blir tilpasset? Blir den tilpasset godt nok? Ut ifra funnene våre tyder det på at det er relativt stor enighet når det gjelder om tilpasningen er god eller ikke. De fleste mener at opplæringen er tilnærmet god, da de fleste elevene får tilbud om aktuelle tiltak, som akselerasjon og berikelse av den ordinære undervisningen. Selv om det ser ut til at både skolelederne, lærerne og foreldrene føler at tilpasningen er god nok, finnes det unntak. En av foreldrene tror deres barn tilhører et høyere trinn, men at denne forelderen ikke tør å si det høyt. Dette tyder på at forelderen synes at tilpasningen ikke er god nok.

Vårt datamateriale motstrider de funnene Hofset (1968) gjorde på 1960-tallet, hvor det så ut til at de evnerike elevene hadde en negativ holdning til de teoretiske fagene på grunn fokus

på felles progresjon og undervisning, og manglende tilpasset opplæring. I dag tilpasses det i stor grad til hver enkelt elev med klasserommet som inkluderende fellesskap og ramme for undervisningen. Våre funn viser også at de evnerike elevene ser ut til å trives i de teoribaserte fagene. Årsaken til dette kan være den individuelle tilpasningen innenfor fellesskapet.

Med tanke på at handlingsplanene fokuserer på identifisering og kartlegging av de evnerike elevene, vil det også kunne føre til at elevgruppen får den tilpassede opplæringen de har behov for og krav på, jf. En utvidet flerfaktormodell. Handlingsplanene inneholder også forslag til tiltak, som kan være til stor hjelp for læreren i møtet med evnerike elever.

### **7.1.3 Hvilken betydning har samarbeidet med hjemmet for den tilpassede opplæringen denne elevgruppen får på disse to skolene?**

Med bakgrunn i vårt datamateriale kan det se ut til at samarbeidet mellom hjem og skole har en stor betydning for den tilpassede opplæringen. At hjemmet er en stor ressurs for skolen og at et godt samarbeid er en forutsetning for en god tilpasset opplæring, blir blant annet poengtert av Nordahl og Drugli (2013). Vi kan trekke en konklusjon om at det er en sammenheng mellom forelderen som ikke tør å si ifra i samarbeidet og eleven som ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring, og tilsvarende mellom foreldrene og lærerne som opplever et godt samarbeid og en god tilpasset opplæring. Likevel kan vi ikke si at dette er generaliserbart, på grunn av vårt lille utvalg av informanter.

## **7.2 Videre forskning**

Det trengs videre forskning på området evnerike elever, siden våre funn tyder på at det er for lite kunnskap og kompetanse på området. I videre forskning ville evnerike elevers egen oppfatning av sin læring og tilpasset opplæring generelt være svært aktuelt og spennende å se nærmere på. Som vi har nevnt tidligere i oppgaven, kan det vise seg å være viktig å høre på elevene for å tilrettelegge for en god tilpasset opplæring. Elevene kan her være en god kilde for hvordan de selv lærer best, og for hva som interesserer dem. Man kan hente mye kunnskap ut av elevene. Det kan man blant annet se i Sanner (2016), hvor evnerike elever selv deler sine erfaringer i møtet med skolen.

Videre forskning som også kunne være aktuelt, ville være å gå dypere inn på foreldrenes perspektiv på evnerike elever i skolen. De kan, som nevnt tidligere, være en svært viktig ressurs for tilretteleggingen for og forståelsen av evnerike elever. Å forske på ulike undervisningsmetoder og tilpasset opplæring i en longitudinell studie vil også være et høyst aktuelt forskningsarbeid. Her kan man eventuelt se på erfaringer fra andre land.

## Litteraturliste

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

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3. utg.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.

Bachke, C. C. (2002). Intelligensbegrepets mangfoldighet og spesialpedagogikken. *Spesialpedagogikk*, 67(9), 4-14.

Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. & Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Bjåen, B. K. (2015, 25. november). Vil gi evnerike barn egen skole. *Vårt Land*. Hentet fra <https://www.vl.no/>

Bloom, B. (1976). *Taxonomy of Education Objectives*. London: Methuen.

Blåsmo, T. (2016, 14. juni). Kunnskapsminister Røe Isaksen: - Evnerike er glemt i skoledebatten. *Budstikka*. Hentet fra <https://www.budstikka.no/>

Bordvik, M. (2013, 7. august). Flytter familien til Danmark fordi datteren får for lite utfordring i norsk skole. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/>

Breivik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 212-234.

Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.

Chuska, K. R. (1989). *Gifted Learners K-12. A Practical Guide to Effective Curriculum and Teaching*. Bloomington: National Educational Service.

---

Clark, B. (2002). *Growing Up Gifted. Developing the Potential of Children at Home and at School* (6. utg.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Clark, B. (2012). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at School and at Home*. Los Angeles: Pearson Publishing House.

Cosmovici, E. M. (2006). *Contemporary trends in identifying and selecting the gifted children*. Upublisert kapittel fra doktoravhandling, Iasi: AlexanderIoan Cuza University.

Deci, E. & Moller, A. C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. I A. J. Elliot & C. S. Dweck. *Handbook of Competence and Motivation* (s. 579-597). New York og London: The Guilford Press.

De nasjonale forskningsetiske komitéer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>

Distin, K. (2006). *Gifted children: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Eilifsen, M. (2010). Det er umulig å gi tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s. 37-50). Oslo: Oplandske Bokforlag.

Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s. 51-76). Oslo: Oplandske Bokforlag.

Eyre, D. (1997). *Able children in ordinary schools*. London: David Fulton Publisher.

Feldhusen, J. F., Dai, D. Y. & Clinkenbeard, P. R. (2000). Dimensions of competitive and cooperative learning among gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 328-342.

Foros, P. B. (2010). Tilpasset opplæring – fra humanisme til marked? I G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s. 21-36). Oslo: Oplandske Bokforlag.

- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Growing Up*. London: Cassel Educational Ltd.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able*. London: The Stationary Office.
- Gagné, F. & St. Père (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30(1), 71-100.
- Gardner, H. (1999). *Den intelligente skole*. København: Gyldendal.
- George, D. (1997). *The challenge of the able child*. London: David Fulton Publishers.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gottfried, A. E. & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation intellectually gifted children: Childhood through adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179-183.
- Greeno, J. G. (2006). Learning inactivity. I K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 79-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally Gifted Children* (2. utg.). London: RoutledgeFalmer.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2010). Undervisningsdifferensiering i norsk skole. I N. Egelund (Red.), *Undervisningsdifferensiering* (s. 91-102). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helland, T. (2009). Vi lærer på ulike måter. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 118-152). Bergen: Fagbokforlaget.
- Henriksen, J.-O. (1994). Trekk fra hermeneutikkdebatten etter Bultmann. I J.-O. Henriksen (Red.), *Tegn, tekst og tolk: Teologisk hermeneutikk i fortid og nåtid* (s. 205-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.



- 
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Idsøe, E. C. (2014a). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2014b). Tilpasset opplæring for elever med et stort akademisk potensial. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 165-178). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Janos, P. M., Fung, H. & Robinson, N. M. (1985). Self Concept, Self Esteem and Peer Relations among Gifted Children who feel "Different". I *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-82.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Jøsendalutvalget. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. (NOU 2016:14). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Kaufman, A. S. & Harrison, P. L. (1986). Intelligence Tests and Gifted Assessment. What are the positives. I *Roeper Review*, 8, 154-159.
- Kolberg, K. (2015). *Hvem er det de ser? En kvantitativ undersøkelse av lærernes blikk for elevenes (sterke) evner* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar/Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2006). ... *og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16, 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St. 22, 2010-2011). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>.

Lykkelige Barn. (2016). Hentet fra: <http://www.lykkeligebarn.no/>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Manger, T. (2009). Motivasjon og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 279-309). Bergen: Fagbokforlaget.

Mathisen, A. R. & Olsen, M. H. (2016). Den doble klassifiseringen. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken i lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.

McCoach, D. B. & Siegle, D. (2008). Underachievers. I C. Callahan & J. Plucker (Red.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education* (s. 721-734). Vaco: Prufrock Press.

Mehlbye, J., Flarup, L. H. & Iversen, K. (2015). *Indsatser målrettet højt begavede børns faglige udvikling og trivsel*. Danmark: KORA

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

Moon, S. M. (2012). Personal talent development revisited. I R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan & E. J. Gubbins (Red.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (s. 165-176). Storrs: National Research Centre on the Gifted and Talented.

Mönks, F. J. (1992). Development of the gifted child: The issue of identification and programming. I F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Red.), *Talent for the future* (s. 191-202). Maastricht: Assen.

- 
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Nes, K. & Berg, G. D. (2010). Tilpasset opplæring som støtte til læring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s. 7-20). Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Nissen, P. (2010). Undervisningsdifferentiering for elever med særlige forudsætninger. I N. Egelund (Red.). *Undervisningsdifferentiering: Status og fremblik* (s. 49-58). Frederikshavn: Dafolo.
- Nissen, P., Kyed, O. & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen; Identifikasjon, undervisning og utvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2007a). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007b). Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 55-68). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2010). LP-modellen og undervisningsdifferensiering. I N. Egelund (Red.), *Undervisningsdifferentiering* (s. 91-102). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2013). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning\\_grskole.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf)
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Pettersen, K. S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs: Merrill-Prentice Hall.

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

Reis, M. & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychologi in the Schools*, 41(1), 119-130.

Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 246-280). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2000). The schoolwide enrichment model. I K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Red.), *International handbook of giftedness and talent* (s. 367-382). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Richert, S., Alvino, J. & McDonnel, R. (1982). *National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. Sewell: Educational Improvement Centre-South.

Rinn, A. N. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. I *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 65-75.

Sanner, M. (Red.). (2016). *Å tenke så det knaker: Råd fra elever med stort læringspotensial*. Oslo: Forandringsfabrikken.

Satsning. (s.a.). I *Lexin – Ordbøker på nett*. Hentet fra <http://lexin.udir.no/?search=satsning&dict=nbo-maxi&ui-lang=NBO&startingfrom=&count=10&checked-languages=E&checked-languages=N>

Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children, cognitive applications*. San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.

Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child recognizing understanding and reversing underachievement*. Vaco: Prufrock Press.

Silverman, L. K. (1993). *The characteristics of giftedness scale*. Hentet fra <http://www.gifteddevelopment.org>

- 
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roepers Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (2000). *Characteristics of Giftedness Scale*. Denver: Gifted Development Center.
- Skjelstad, A. A. (2007). *En tankevekker*. Rasta: Forlaget Norske Bøker AS.
- Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K. (2010). Evnerike barn i den norske skolen. *Skolepsykologi*, nr. (2) 5-12.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 540-558). Oslo: Cappelen Damm.
- Skogen, K. (2014). Evnerike barn og prestasjoner. I L. S. Grønmo, E. Jahr, K. Skogen & I. Wistedt (Red.), *Matematikktalenter i skolen – hva med dem?* (s. 37-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene: En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og foreldre opplever møte med skolen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sousa, D. A. (2009). *How the gifted brain learns*. California: Crowin.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement*. Ministry of Education and Science: Spain. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

UNESCO. (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>

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

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/strategi\\_for\\_kompetanseutvikling.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf)

VanTassel-Baska, J. (2003). *Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners*. Denver: Love Publishing.

Väisänen, C. (2016). *Identifisering av begåvade elever*. Vasa: Åbo Akademi.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.

Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan: Duglighetens dilemma?* Stockholm: Liber Utbildning.

Winding-Stavseth, S. (2015, 6. november). For smart for Norge? *Tønsbergs blad*. Hentet fra <https://www.tb.no/>

Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in regular classroom. Strategies and teachings every teacher can use to meet academic needs of the gifted and talented*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Winebrenner, S. (2003). *Teaching gifted kids in regular classroom*. USA: Free Publishing Spirit.

Winner, E. (1999). *Begåvade barn: Myt och verklighet*. Jönköping: Brain Books.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. London: Pearson and Longman.

# Vedlegg 1: Prosjektvurdering – Personvernombudet, NSD



Kari Nes  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010 Bedriftssenteret  
2318 HAMAR

Vår dato: 24.11.2016

Vår ref: 50695 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50695	<i>Tilpasset opplæring for evnerike elever i norsk skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Nes</i>
<i>Student</i>	<i>Hilde Sandum Breivik</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50695

Prosjektet gjennomføres av studentene Hilde Sandum Breivik og Linn Marie Tormoen.

Rekruttering skjer via skolen. Personvernombudet legger til grunn at skolen tar kontakt med foreldrene på studentenes vegne, slik at taushetsplikten ikke er til hinder for kontakten.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet til lærerne er i all hovedsak godt utformet, men vi ber om at følgende setning endres: "Prosjektet er meldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste." til "Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS." Vi legger til grunn at det utarbeides et tilsvarende informasjonsskriv til foreldrene.

I meldeskjemaet var det krysset av for at det skulle behandles tredjepersonopplysninger (elevene). I epost til studentene, datert 23.11.2016, er det opplyst at vi har endret dette punktet ettersom lærerne har taushetsplikt, noe som betyr at de ikke kan gi identifiserende opplysninger om enkeltelever, med mindre det først innhentes samtykke fra eleven til dette. Student bekrefter at dersom lærerintervjuene skal omhandle konkrete elever, skal elevene det gjelder (eller deres foresatte dersom eleven er under 15 år) først få informasjon om at lærerne intervjues om dem (og få se intervjuguiden til lærerne) og gi sitt samtykke til det. Alternativt kan lærerne intervjues generelt om sin erfaring, og det skal da ikke fremkomme opplysninger om enkeltelever.

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data i tråd med Høgskolen i Hedmark sine retningslinjer for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av epost for innsamling av data er i tråd med disse.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

## Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skoleledere og lærere



Høgskolen i Hedmark

Hamar 08.12.16

### Informasjonsbrev til skoleleder/lærere angående innsamling av data til mastergradsprosjekt vedrørende evnerike elever

Vi er to studenter ved Høgskolen i Hedmark som nå er i gang med den avsluttende masteroppgaven på studiet Master i tilpasset opplæring. Prosjektet dreier seg om tilpasset opplæring for evnerike elever. Vi ønsker å finne ut av hvordan skoler og lærere som har evnerike elever som satsningsområde legger til rette for evnerike elever, og hvordan disse barnas foreldre/foresatte opplever denne tilretteleggingen.

I hovedsak har vi valgt å ta i bruk metoden intervju. I den forbindelse har vi utarbeidet en intervjuguide for skoleleder og en for lærere. Vi ønsker også å intervju foreldre/foresatte til evnerike elever, og disse intervjuene vil av praktiske årsaker foregå skriftlig ved at foreldre/foresatte, skoleleder og lærere mottar og svarer på spørsmålene på mail.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli slettet ved prosjektets slutt. Deler av intervjuene vil kunne bli gjengitt direkte i oppgaven, men både du og eventuelt andre du refererer til vil bli anonymisert. Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi grunn helt fram til oppgaven er levert. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Oppgaven skal etter planen leveres i midten av mai 2017.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vi ønsker å takke for din eventuelle deltakelse. Dersom du lurer på noe, kan du når som helst ta kontakt med oss eller vår veileder Kari Nes ved Høgskolen i Hedmark.

Med vennlig hilsen  
Hilde Sandum Breivik og Linn Marie Tørmoen

**E-post:**  
[hildesb@hotmail.com](mailto:hildesb@hotmail.com)  
[linn.tormoen@hotmail.com](mailto:linn.tormoen@hotmail.com)

Høgskolen i Hedmark.  
Avd. LUNA  
Veileder: Kari Nes  
Mail: [kari.nes@hihm.no](mailto:kari.nes@hihm.no)

## Vedlegg 3: Informasjonsbrev til foreldre og foresatte



Høgskolen i Hedmark

Hamar 08.12.16

### Informasjonsbrev til foreldre/foresatte angående innsamling av data til mastergradsprosjekt vedrørende evnerike elever

Vi er to studenter ved Høgskolen i Hedmark som nå er i gang med den avsluttende masteroppgaven på studiet Master i tilpasset opplæring. Prosjektet dreier seg om tilpasset opplæring for evnerike elever. Vi ønsker å finne ut av hvordan skoler og lærere som har evnerike elever som satsningsområde legger til rette for evnerike elever, og hvordan disse barnas foreldre/foresatte opplever denne tilretteleggingen.

I hovedsak har vi valgt å ta i bruk metoden intervju. I den forbindelse har vi utarbeidet en intervjuguide som ramme for intervjuet. Vi foreslår av praktiske årsaker å ta dette per e-mail, der du/dere mottar og svarer på spørsmålene i intervjuguiden. Vi ønsker også å intervju skoleleder og en til to lærere som har erfaring med evnerike elever.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli slettet ved prosjektets slutt. Deler av intervjuene vil kunne bli gjengitt direkte i oppgaven, men både du og eventuelt andre du refererer til vil bli anonymisert. Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi grunn helt fram til oppgaven er levert. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Oppgaven skal etter planen leveres i midten av mai 2017.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vi ønsker å takke for din eventuelle deltakelse. Dersom du lurer på noe, kan du når som helst ta kontakt med oss eller vår veileder Kari Nes ved Høgskolen i Hedmark.

Med vennlig hilsen  
Hilde Sandum Breivik og Linn Marie Tørmoen

**E-post:**  
[hildesb@hotmail.com](mailto:hildesb@hotmail.com)  
[linn.tormoen@hotmail.com](mailto:linn.tormoen@hotmail.com)

Høgskolen i Hedmark.  
Avd. LUNA  
Veileder: Kari Nes  
Mail: [kari.nes@hihm.no](mailto:kari.nes@hihm.no)

## Vedlegg 4: Intervjuguide – Skoleleders perspektiv

1. Hvordan skiller du mellom faglig sterke/ «flinke elever» og evnerike elever?
2. Hvordan definerer du evnerike elever?
3. Hvilke kjennetegn opplever du at evnerike elever har?
4. Hvordan identifiserer/kartlegger du/dere evnerike elever?
5. Hva er din opplevelse av å ha en eller flere evnerik(e) elev(er)?
6. Hvordan opplever du kunnskapen/kompetansen i norsk skole om evnerike elever?
7. Hva slags kunnskap/kompetanse opplever du at deres skole har?
8. Hva legger du i prinsippet om tilpasset opplæring?
9. Hvilke utfordringer opplever du ved realisering av tilpasset opplæring (generelt)?
10. Hvilke særskilte opplæringsbehov mener du at spesielt de evnerike elever har?
11. Hvilke konkrete tilbud får evnerike elever hos dere?
12. Hvilke utfordringer opplever du ved realisering av tilpasset opplæring for evnerike?
13. Hva gjør skolen for å hjelpe evnerike elever sosialt?
14. Hvilke konsekvenser tror du det kan føre til dersom de evnerike elevene ikke får den tilpassede opplæringen de har behov for og krav på?
15. Hva legger du i prinsippet om spesialundervisning?
16. Mener du at evnerike elever burde hatt krav på spesialundervisning?
17. Hva legger du i begrepet inkludering?
18. Hva er dine tanker rundt inkludering i tilknytning til evnerike elever?
19. Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet til evnerike elever?
20. Hvordan foregår samarbeidet?
21. Hvilken rolle spiller hjemmet i identifiseringen og kartleggingen av evnerike elever?
22. Hvorfor har dere evnerike elever som satsningsområde?
23. Hvilke utfordringer har du møtt i arbeidet med evnerike elever?
24. Hvilke positive erfaringer har du møtt i arbeidet med evnerike elever?
25. Hvordan opplever du den norske skolens ivaretagelse av evnerike elever?
26. Hva tenker du om evnerike elevers plass i den norske skolen?
27. Andre kommentarer? Noe annet du vil tilføye?

---

## Vedlegg 5: Intervjuguide – Lærerperspektiv

1. Hvordan skiller du mellom faglig sterke/ «flinke elever» og evnerike elever?
2. Hvordan definerer du evnerike elever?
3. Hvilke kjennetegn opplever du at evnerike elever har?
4. Hvordan identifiserer/kartlegger du/dere evnerike elever?
5. Hva er din opplevelse av å ha en eller flere evnerik(e) elev(er)?
6. Hvilken oppfatning har du av deres faglige og sosiale kompetanse?
7. Hvordan opplever du kunnskapen/kompetansen i norsk skole om evnerike elever?
8. Hva legger du i prinsippet om tilpasset opplæring?
9. Hvilke utfordringer opplever du ved realisering av tilpasset opplæring (generelt)?
10. Hvilke særskilte opplæringsbehov mener du at spesielt de evnerike elevene har?
11. Hvordan legger du den ordinære undervisningen til rette for evnerike elever?
12. Hva tenker du om «berikelse av den ordinære undervisningen» og «akselerasjon»/«tempofølgelse», dersom du kjenner til disse?
13. Hvilke konkrete tilbud får evnerike elever hos dere?
14. Hvilke utfordringer opplever du ved realisering av tilpasset opplæring for evnerike?
15. Hva kan du som lærer gjøre for å hjelpe evnerike elever sosialt?
16. Hvilke konsekvenser tror du det kan føre til dersom de evnerike elevene ikke får den tilpassede opplæringen de har behov for og krav på?
17. Hva legger du i prinsippet om spesialundervisning?
18. Mener du at evnerike elever burde hatt krav på spesialundervisning?
19. Hva legger du i begrepet inkludering?
20. Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet til evnerike elever?
21. Hvordan foregår samarbeidet?
22. Hvilken rolle spiller hjemmet i identifiseringen og kartleggingen av evnerike elever?
23. Hvilken rolle spiller hjemmet i din tilrettelegging for den evnerike eleven?
24. Hvordan opplever du de evnerike elevenes motivasjon?
25. Hvilken rolle føler du at du har når det kommer til de evnerike elevenes motivasjon?
26. Er de evnerike elevenes motivasjon annerledes enn den «gjennomsnittlige» elevs motivasjon? Hvordan?
27. I hvor stor grad føler du at de evnerike elevene opplever mestring (faglig og sosialt)?
28. Hvordan fokuserer du på motivasjon og mestring i din undervisning?

29. Hvilke utfordringer har du møtt i ditt arbeid med evnerike elever?
30. Hvilke positive erfaringer har du gjort deg i ditt arbeid med evnerike elever?
31. Hvordan opplever du den norske skolens ivaretagelse av evnerike elevers interesser og behov?
32. Hva tenker du om disse barnas plass i den norske skolen?
33. Andre kommentarer? Noe annet du vil tilføye?

---

## Vedlegg 6: Intervjuguide - Foreldreperspektiv

1. Kan du fortelle litt rundt din opplevelse av å ha et evnerikt barn?
  - F.eks. kjennetegn på evnerikt barn, kartlegging, faglig og sosial kompetanse
2. Hvordan opplever du kunnskapen/kompetansen og oppfølgingen i norsk skole med tanke på evnerike barn?
  - Tilstrekkelig kunnskap/kompetanse, oppfølging, eventuelle mangler?
3. Hvordan opplever du den tilpassede opplæringen for ditt barn?
  - Konkrete tilbud, faglig og sosialt
  - Spesialundervisning
  - Inkludering
4. Hva gjør læreren for å hjelpe ditt barn sosialt?
5. Er du fornøyd med tilbudet ditt barn får? Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Hvilke konsekvenser tror du det kan det få dersom ditt evnerike barn ikke får den tilretteleggingen han/hun har behov for og krav på?
7. Hva motiverer ditt barn?
  - Hvordan opplever du ditt barn når han/hun er motivert?
  - Hvordan opplever du ditt barn når han/hun er umotivert?
8. Hvilken rolle føler du at skolen/lærerne har når det kommer til ditt barns motivasjon?
9. I hvor stor grad føler du at ditt barn opplever mestring faglig og sosialt?
10. Hvordan opplever du samarbeidet med skolen med hensyn til at ditt barn er evnerikt?
  - Hvordan foregår samarbeidet?
11. Føler du at skolen ivaretar ditt barns og dine behov og interesser i dette samarbeidet?  
På hvilken måte?
12. Føler du at du blir sett og hørt i samarbeidet? På hvilken måte?
13. Er det noe du savner i samarbeidet med skolen? Hvis ja, hva?
14. Har du opplevd noen spesielle utfordringer ved å ha et evnerikt barn? I så fall hvilke?
  - På skolen
  - Hjem/fritid
15. Hvilke positive erfaringer har du fra å ha et evnerikt barn?
  - På skolen
  - Hjem/fritid

16. Hvordan opplever du at den norske skolen ivaretar evnerike elevers interesser og behov?
17. Hva tenker du om evnerike barns plass i den norske skolen?
  - Bør opplæringen være ordinær undervisning, eller bør man opprette spesialklasser/spesialskoler?
18. Andre kommentarer? Noe annet du vil tilføye?