



# BACHELOROPPGÅVE

«Tilrettelegging i skulen for evnerike elever: ein kvalitativ studie av elever og føresette si oppleving av skulens tilrettelegging»

“Gifted education in Norwegian schools: a qualitative study of pupils and guardians’ perception of adapted education for gifted children”

**Sivert Vinjevoll Årdal og Karoline Lester Turøy**

Bachelor i grunnskulelærerutdanninga 5-10, PE379

FLKI

Rettleiar: Iselin Lone

10.05.2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## FORORD

Til alle som har interesse av å lese dette:

Vi vil nytte anledninga til å takke rettleiaren vår, Iselin Lone. Utan ho hadde oppgåva sett ut som eit takras. Vi vil også takke pappaen til Sivert, Yngve, for korrekturlesing og bil, det kunne gått dårleg utan. Bilen gjorde at vi kunne reise Noreg rundt på jakt etter evnerike barn som ville delta i vårt studie. Vegen har vore lang (E18) og det er eit under at vi framleis orkar trynet på kvarandre.

Til slutt vil vi rette ein spesiell takk til alle som har vist interesse for prosjektet vårt og stilt opp på intervju. Dykk har vore opne, ærlege og engasjerte, samt latt oss bli kjent med familien dykkar. I nokre tilfelle har vi til og med fått invitasjon inn i heimane dykkar. Dette set vi enormt stor pris på.

KYSS, KLAPP OG KLEM

Siv og Karro

## Samandrag

I denne oppgåva har vi valt å sjå nærmare på korleis evnerike elevar og deira føresette opplever tilrettelegginga i skulen. Formålet med oppgåva var å få eit heiskapeleg og breitt bilete av korleis skulekvardagen i den norske einingsskulen er for den evnerike eleven.

For å få svar på problemstillinga vår har vi gjort ei kvalitativ undersøking der vi har hatt semistrukturerte intervju av evnerike elevar og foreldra deira om skulekvardagen. Vi har hatt til saman tolv intervju der sju var med føresette og fem med barn i forskjellige aldersgrupper

Gjennom undersøkinga fant vi at betydninga av relasjonar for evnerike elevar er enda større enn for andre elevgrupper. Sjølv om det definitivt manglar kunnskap og forståing om denne elevgruppa i norsk skule, er ikkje det det største problemet. Det største problemet i tilrettelegginga ligg i lærarar si evne til å sette seg inn i korleis den einskilde eleven har det og kva behov han/ho har.

## Abstract

In our bachelor thesis we wanted to investigate how gifted education in Norwegian schools is perceived by gifted pupils and their parents. The purpose of this thesis is to get an overall picture of how a regular school day is for a gifted pupil in the Norwegian public school.

To answer our thesis statement, we have applied a qualitative method using semi-structured interviews. We have performed twelve interviews, where seven of them were with parents, and five with gifted children of different ages.

Throughout our study we found that relations play a larger role for gifted children, than other pupils. Even though there is a lack of knowledge and understanding about gifted children in the Norwegian school, that is not the main problem. The main issue is how teachers fail to facilitate the teaching environment to the individual pupil, and the lack of ability to view the world from the pupils' perspective

## 1 INNLEIING

1.1	PRESENTASJON AV TEMA .....	2
1.2	VAL AV PROBLEMSTILLING .....	2
1.3	OPPBYGGING AV OPPGÅVA .....	3

## 2 TEORI

2.1	DEI EVNERIKE ELEVANE .....	4
2.1.1	<i>Kven er dei evnerike barna?</i> .....	4
2.1.3	<i>Identifisering og testing</i> .....	6
2.2	TILRETTELEGGING I SKULEN .....	7
2.2.1	<i>Motivasjon</i> .....	7
2.2.2	<i>Tilpassa opplæring</i> .....	9
2.2.3	<i>Relasjonar</i> .....	12

## 3 METODE

3.1	FORSKINGSMETODE .....	14
3.2	INTERVJU .....	14
3.3	UTVAL .....	15
3.4	GJENNOMFØRING .....	16
3.4.1	<i>Tilarbeiding av data</i> .....	17
3.6	VALIDITET, RELIABILITET OG ETIKK .....	17

## 4 PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING AV DEI

4.1	KVEN ER DEI EVNERIKE BARNA? .....	19
4.2	IDENTIFISERING OG TESTING.....	19
4.3	MOTIVASJON.....	20
4.4	TILPASSA OPPLÆRING .....	21
4.4.1	<i>Segregering</i> .....	21
4.4.2	<i>Akselerasjon</i> .....	22
4.4.3	<i>Djupnelæring og beriking</i> .....	23
4.5	RELASJONAR.....	23
4.5.1	<i>Relasjonskompetanse</i> .....	24
4.5.2	<i>Heim-skule samarbeid</i> .....	24

## 5 KONKLUSJON/AVSLUTNING

LITTERATURLISTE: 27

# 1 Innleiing

## 1.1 Presentasjon av tema

Den norske skulen er i dag ein «skule for alle», der ein arbeidar mot at alle skal få eit likt grunnlag og utgangspunkt for suksess i livet. Vi finn likevel mange forskjellige karakteristikkar hjå elevane i skulen som gjer at ein kategoriserer dei i ulike elevgrupper. Ei av desse gruppene er evnerike barn som er fokus for denne oppgåva.

Evnerike barn er ei relativt smal elevgruppe, ca. 2-5% av alle årskull (Idsøe & Skogen, 2011; Mönks & Ypenburg, 2006; Winner, Fowler, Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). i tillegg til manglande kunnskap om tilrettelegging, gjer dette at dei ofte ikkje får den oppfølginga dei treng. Dei evnerike har ikkje dei same rettane for ekstra ressursar som barn med lærevanskar, sjølv om lova stadfestar at: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 2005). Dei evnerike elevane har ikkje rett til spesialundervisning, men dei har rett på tilpassa opplæring og tilrettelegging av kvardagen på same måte som alle andre elevar (Veilederen-Spesialundervisning, 2014). Med bakgrunn i dette meiner vi det kan vere interessant å sjå på korleis elevar og føresette opplever at skulen utfører nettopp den oppgåva.

## 1.2 Val av problemstilling

Vi valde å skrive om korleis skulen legg til rette for evnerike barn i vår bacheloroppgåve fordi vi har ein sterk interesse i elevgruppa. Inspirasjonen kom frå ein forelesning vi hadde om temaet, som fungerte som ein tankevekkjar kring elevgruppa. Heilt konkret handla interessa vår om korleis denne elevgruppa fungerer i skulekvardagen, og om dei får tilstrekkeleg med tilpassing.

Vi ynskjer å undersøkje denne elevgruppa fordi det er lite og manglande forskning på dette feltet, spesielt i Noreg. Elevgruppa er ofte neglisjert, og vi ynskjer å få meir kunnskap om korleis elevane har det på skulen, og kva som skal til for at dei kan ha ei betre utvikling både fagleg og sosialt. I lys av dette, har vi valt å sjå på korleis elevane sjølv og føresette opplever at skulen legg til rette for potensialet deira. Føresette for evnerike barn er ofte engasjerte i at barnet får den oppfølginga det treng, og har gjerne lest seg opp på kva det vil seie at eit barn er evnerikt og kva for tilrettelegging barnet bør få. Med denne bakgrunnen kom vi til slutt fram til følgjande problemstilling for vår bacheloroppgåve:

*Korleis opplever evnerike barn og deira føresette at skulen legg til rette for eleven sitt læringspotensiale?*

### 1.3 Oppbygging av oppgåva

Det første vi vil ta føre oss er teori på området om evnerike barn som vi meiner er relevant for problemstillinga vi har valt. Teoridelen vil innehalde ein del om dei evnerike elevane: kva for omgrep som blir brukt, kven dei er og korleis dei kan identifiserast og testast. Vidare vil den ta føre seg korleis teori ser på tilrettelegging i skulen for dei evnerike elevane, spesifikt rundt temaa motivasjon, tilpassa opplæring, og relasjonar. Vi har valt desse fordi det i stor grad er behov for at dei er på plass for dei evnerike elevane. Dette er aspektar som går igjen i det meste av teori vi har funne om temaet. Vi har valt å ha ein stor teoridel på bakgrunn av at det finnes lite forskning på dette feltet, noko som gjer at vi ser behov for å tydeleggjere nøyaktig kven vi har med å gjere og kva tilrettelegging betyr for desse.

Etter dette følger metodekapittelet som omhandlar korleis vi har jobba for å innhente informasjon og korleis vi har analysert og strukturert informasjonen vi har fått. Vi har eit breitt utval informantar som også vil bli spesifisert i dette kapittelet. Til slutt i metodekapittelet er vi innom validitet og reliabilitet. Dette kapittelet er veldig detaljert fordi vi hadde eit behov for total gjennomsiktighet i prosessen. Vi har også hatt veldig mange intervju, fordi vi ikkje meiner at det er tilstrekkeleg med forskning på området, og det gjorde at vi ville innhente informasjonen frå mange informantar for å sikre at det vi fann i forskning var forankra i realiteten.

Det neste kapittelet omhandlar funna frå intervju og drøfting av dei med bakgrunn i teoridelen. Der vil inndeling spegle inndeling i teorien. Vi har tatt utgangspunkt i dei funna som var mest representative for informantane som ein heilheit. Det er mange funn vi har valt å ekskludere fordi vi ikkje kunne finne noko teoretisk forankring for desse, og dette er ein for liten avhandling til å kunne bekrefte eller avkrefte det vi fekk indikasjonar på.

Til slutt i oppgåva vil det vere ein konklusjon som forsøker å svare på problemstillinga. Det er eit opent spørsmål og avgrensa utval, og derfor ikkje mogleg å få eitt svar som dekkjer heile elevgruppa. Vi har likevel nokre funn som det verkar som at gjeld for heile utvalet, og vel derfor å presentere desse i konklusjonen.

## 2 Teori

Den teoretiske forankringa vi har valt å gå ut ifrå baserer seg på forskning av Smedsrud, Skogen og Idsøe, og då i ekstra stor grad masteroppgåva til Smedsrud (2012a). Bakgrunnen for at vi har valt å gjere det slik er at det er desse er dei fremste forskarane på emnet om evnerike elevar i Noreg. Kjeldene våre er dermed i stor grad henta frå bøker og forskingsartiklar av desse forfattarane.

### 2.1 Dei evnerike elevane

Det er vanskeleg å vite kva for omgrep ein skal bruke om dei evnerike elevane: evnerike barn, barn med stort læringspotensiale, barn med stort akademisk potensiale, barn med stort akademisk talent, gåverike barn, osv. Smedsrud (2012a) meiner at i forskinga brukast stort sett barn med stort læringspotensiale og evnerike barn om kvarandre, og om eit og same fenomen. I vår oppgåve kjem vi til å bruke evnerike elevar eller evnerike barn. Grunnen til dette er at, etter vår tolking, kan «barn med stort læringspotensiale» omfatte fleire barn enn det vi er ute etter å forske på. Vi vil derfor heller bruke eit omgrep som vi meiner er meir spissa, samt tydelegare. Vår definisjon av omgrepet er noko nyansert, men i all hovudsak omfattar det dei barna som har  $IQ > 130$ , som vil seie ca. 2-5% av alle årskull (Idsøe & Skogen, 2011; Mönks & Ypenburg, 2006; Winner et al., 2000).

#### 2.1.1 Kven er dei evnerike barna?

Det finst fleire forklaringsmodellar på kva som kjenneteiknar dei evnerike barna, og mange av kjenneteikna går igjen i fleire forskingsanalysar. Til dømes er dei interessert i å lære nye ting, dei er nysgjerrige og lidenskaplege, og dei stiller mange spørsmål som dei forventar logiske svar på. I tillegg har dei ofte ekstremt god hukommelse, har kreative og originale tankar og idear, samt ein intrikat og djup humoristisk sans (Smedsrud & Skogen, 2016).

Det kan også påpeikast at evnerike elevar ofte kan hamne i same boks som høgt presterande elevar. Her er det nokre skilnadar som er viktige å vite om. Sjølv om ein høgt presterande elev og ein evnerik elev kan prestere like godt på testar, eller den høgt presterande eleven kan prestere høgare, så kan læraren oppdage den evnerike eleven gjennom andre faktorar. Til dømes vil ein høgt presterande elev alltid kunne svare på læraren sine spørsmål, mens den evnerike eleven gjerne vil vite kvifor ting er som dei er, og stiller derfor kritiske spørsmål til læraren som kan oppfattast som kverulerande. Dei evnerike elevane vil heller ikkje akseptere nokre av svara dei får frå læraren om dei inneheld logiske brestar, til motsetning frå dei flinke elevane (Smedsrud, 2012b; Skogen & Idsøe, 2011).

Dei flinke elevane utviklast ofte synkront i samanheng med omgjevnadane. Dei ser seg sjølve i kvarandre og dannar lett relasjonar til jamaldrande. Dei er også ofte godt likt av dei vaksne. Dei evnerike, derimot, slit med å finne likesinna på sin eigen alder, då dei har andre, meir avanserte tankeprosessar. I tillegg utviklar dei seg asynkront i form av at det emosjonelle og det intellektuelle vert utvikla i ulikt tempo. Vaksne har ein tendens til å ikkje like dei evnerike barna heller, sjølv om barna ofte har tendensar til å søke vaksenkontakt då dei ikkje finn likesinna blant dei andre barna. (Smedsrud, 2012b; Skogen & Idsøe, 2011).

Idsøe (2014) har laga ei oversikt over kva som skil dei skuleflinke elevane frå dei evnerike elevane som inkluderer det som er beskrive ovanfor samt nokre punkt til. Det eine er at der dei flinke elevane gjerne har gode idear, har dei evnerike ville og rare idear. Dei flinke elevane likar rutinar, mens dei evnerike kjempar mot rutinane. Dei evnerike elevane er veldig flinke til å gjette, gjerne fordi dei er gode til å sjå samanhengar og trekke logiske slutningar, medan dei flinke barna er gode til å hugse kva som står i boka, og kan derfor dei svara som læraren er ute etter. Det er også nemneverdig at ein av dei største forskjellane mellom dei evnerike og dei flinke er at fyrstnemnte likar læring, medan dei sistnemnde likar skulen (Idsøe & Skogen, 2011).

Nokre kognitive kjenneteikn hos dei evnerike barna er at dei er flinkare til å tenke abstrakt, resonnere og å tenke logisk. Det er ikkje ein fasit på kven disse barna er, men høg kognitiv funksjon er gjennomgåande hos alle. Dei evnerike elevane er ei heterogen gruppe, og ei brei kartlegging er derfor nødvendig. Ein kan også finne språkvanskar hos dei evnerike elevane, som hos alle andre elevgrupper. Det kan vere lett å sette variablar som er gjennomsnittlege, eller under gjennomsnittet, i fokus hos denne gruppa, og derfor er det uhyre viktig og utfordrande å sjå evnene bak (Idsøe, 2014).

Den enorme lærelysten og det høge energinivået er likevel det som kjenneteiknar dei evnerike elevane i aller høgste grad (Skogen & Idsøe, 2011). Barn med stort læringspotensiale elskar å finne ut av nye ting, og nysgjerrigheita kjem til syne allereie i ung alder. Dei set spørsmålsteikn ved alt som kan setjast spørsmålsteikn ved, og har interesser og argumentasjon som kan likne ein vaksen. Dei kan lære seg sjølv å lese og rekne i veldig ung alder. Nokre kan algebra før dei andre barna har lært seg talsystemet (Winner et al., 2000). Dei kan også prosessere store mengder informasjon av gangen og hugsar ofte ting andre ikkje hugsar (Perleth, Schatz & J. Mönks, 2000)

Dei evnerike elevane skil seg ikkje berre ut når det kjem til det intellektuelle. Dei kan også skilje seg ut på dei sosiale aspekta. Ein skil mellom kognitive og affektive aspekt, der dei affektive aspekta omhandlar det emosjonelle, sosiale og moralske (Skogen og Idsøe, 2012). Det er ei misoppfatning at



dei evnerike elevane ikkje er sosialt eller emosjonelt utvikla på same nivå som andre barn. Det at dei evnerike elevane kanskje ikkje passar inn med sine jamaldrande handlar meir om at dei ser verda gjennom andre briller, og det er meir ein mangel på forståing frå omverda enn ein mangel hos dei evnerike elevane.

Dersom skulen vert opplevd som kjedeleg eller ikkje utfordrande nok, vil dei evnerike elevane ofte finne dårlege strategiar for å takle kvardagen. Det kan resultere i fleire ting, som til dømes dårleg åtferd, dagdrøyming, utålmodigheit og irritasjon mot medelevar som utviklar seg langsamare enn dei sjølve. Risikoen for depresjon og negative tankar er høgare, og resulterer ofte i underprestasjonar, gjerne fordi dei ynskjer å opplevast som kule i ei gruppe eller ikkje vil skilje seg ut (Janos, Fung & Robinson, 1985, Gross, 2004, & Rinn, 2006, ref. I Skogen & Idsøe, 2011, s. 94).

Det at dei evnerike barna ikkje passar inn på skulen skuldast i stor grad ein diskrepans mellom barnets utviklingsnivå og skulen. Derfor er det viktig at skulen legg til rette for elevane slik at dei kan møte likesinna på sin eigen alder og blir tilfredsstilt sosialt (Skogen & Idsøe, 2011). Det kan vere mangelen på forståing, likesinna og eit sosialt tilfredsstillande miljø som gjer at barn med stort læringspotensiale ikkje trivast i skulen.

### 2.1.3 Identifisering og testing

Det er heilt avgjerande å identifisere evner i tidleg alder. Dersom dette ikkje blir gjort kan det bli utfordrande å ivareta potensialet i barnet og barnet kan bli understimulert (Smedsrud & Skogen, 2016). Dersom ein til dømes ikkje finn ut av at eit barn er evnerikt før i 10. klasse kan ein risikere at barnet allereie har utvikla dårlege læringsstrategiar og derfor presterer midt på treet. Ein elev som presterer midt på treet vil i utgangspunktet ikkje vere aktuell for utredning (Smedsrud, 2012).

Når det kjem til å identifisere desse elevane er det nokre indikasjonar ein kan sjå etter. Mellom anna har dei evnerike elevane ofte god forståing for vanskelege ord og omgrep, samt at dei er spesielt sterke når det kjem til logiske resonnement og hukommelse. I tillegg til desse tinga er dei ofte raskt ute med å lære seg å lese og dei er ofte raske i hovudrekning (Skogen, 2017). Det er ikkje alltid ein oppdagar noko av dette då det kan vere kamouflert av andre ting eller det kjem ikkje skikkeleg til uttrykk. Allereie i barnehagen kan ein også oppdage at eit barn kanskje kan alt om dinosaurar eller verdsrommet eller noko anna. Dette kan også vere ein god indikasjon på at ein har med eit evnerikt barn å gjere (Skogen, 2017).

Den testen som er hyppigast brukt i Noreg for å teste evner er WISC-testen. I utgangspunktet er ikkje dette ein fullstendig evnetest, og i utlandet har dei utvikla eigne evnetestar for det spesifikke målet

om å identifisere dei evnerike elevane. I Noreg er det ikkje tradisjon for å skilje ut og leggje til rette for dei evnerike elevane, og det er heller ikkje tradisjon for å identifisere dei. Ifølgje Smedsrud (2012b) er WISC-testen tilpassa norske forhold og i utgangspunktet ein godt dekkande test som målar dei viktigaste faktorane for identifiseringa. Utfordringa ved identifiseringa i Noreg ligg ikkje i testane i seg sjølv, men heller i systemet rundt. For å bli identifisert må ein bli tilvist til PPT, og det skjer gjerne berre i samanheng med problemåtferd (Smedsrud, 2012).

## 2.2 Tilrettelegging i skulen

Måten ein legg til rette for dei evnerike elevane er viktig for den sosiale og faglege utviklinga deira. Med tilrettelegging meiner vi korleis skulen tilpassar undervisninga og skulekvardagen til dei evnerike elevane. Spesifikt for dei evnerike elevane er viktigheita av motivasjon, tilpassa opplæring og relasjonar. Heim-skule samarbeid fell under denne kategorien, då viktigheita av et godt samarbeid mellom lærar og føresette er viktig for denne elevgruppa.

### 2.2.1 Motivasjon

Motivasjon er noko alle menneske har medfødt. White skriv at alle menneske har eit behov for å utføre ein handling basert på ei indre drivkraft. Det er ein medfødt kompetanse som hjelper menneske å interagere effektivt med omverda (White, 1959). Deci og Ryan har vidareført dette i sin teori om sjølvbestemming og indre motivasjon. Denne seier at menneske i tillegg har eit medfødt behov for å ha autonomi og sjølvbestemming, samt eit behov for å føle tilhøyrse (Ryan, Deci, Fowler, Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). I kva grad desse behova vert tilfredsstillt i barnets interaksjon med skulen, påverkar kor motivert barnet er i skulearbeidet. Når ein arbeidar med evnerike barn må ein i større grad sørge for at desse behova vert møtt (Ryan et al., 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Skogen seier at evnerike barns intelligens gjer dei disponert for å kunne yte gode prestasjonar. Intelligens aleine er derimot ikkje nok for å oppnå høge prestasjonar, og for at den skal komme fram og få uttrykt seg treng den å bli tilrettelagt for (Skogen, 2017). Jøsendalsutvalet hevdar at eit relativt stort tal evnerike elevar opplev at dei ikkje har eit læringsmiljø kor dei kan realisere sitt store potensiale for læring (Jøsendal, 2016). Alle elevgrupper, også dei evnerike, må inkluderast når læraren byggjer opp lærings- og klasse miljøet. Forskingsresultat har vist at ein kan skape, vedlikehalde og forsterke motivasjonen til eleven ved å leggje til rette med eit støttande miljø kring eleven, som møter behova for autonomi, kompetanse og tilhøyrse (Ryan et al., 2000).

Eit slikt støttande miljø må kjennast trygt, skape ei kjensle av å være inkludert, respektert, og at eleven føler seg som ein reell bidragsytar til klasse miljøet. Undervisninga og arbeidsoppgåver må vere tilpassa eleven sine læringsføresetnadar, ferdigheiter og behov. Dette må regulerast til å verken vere for vanskeleg eller for lett, men både gje moglegheit for å meistre og å utfordre. Undervisninga skal opne opp for å gje valmoglegheiter og medråderett i innhaldet i undervisninga, samt i kva arbeidsformer arbeidsoppgåvene vert utført i (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Resultatet av eit læringsmiljø som inkluderer desse faktorane er indre motiverte elevar, som tek eige initiativ til å gjere ein aktivitet grunna interesse eller for å tilfredsstille seg sjølv.

Intelligensen som gjer dei evnerike barna predisponert til å yte godt, gjer også at dei har eit større behov for autonomi, sjølvbestemming og sjølvregulering. Gjennom å la elevane ha medverknad i læringsarbeidet vert dei betre til å reflektere over eigen læring, samt å identifisere kvar dei er i eigen læringsprosess. Dette gjer at elevane blir klar over kva dei lærar, samt korleis dei lærar (Jøsendal, 2016). Slike elevar vært sjølvregulerte, som inneber koordinasjon og kontroll i eiga læring for å nå sine læringsmål.

Klare, konkrete og tydeleg mål er noko som er svært viktig for evnerike barn. Elevar som er sjølvregulerte arbeider sjølvstendig mot desse måla, men forståing av logikken i oppgåvene og kvifor kunnskapen er viktig er essensielt for den evnerike eleven. Derfor må eleven ha forståing for måla, og det må vere den same forståinga som læraren har. Det er målet, vegen til målet og evalueringa av måloppnåinga som er vesentleg, og at både lærar og elev er einige om korleis dette skal gjerast (Skogen, 2017).

Sjølv med sjølvregulerte elevar må læraren støtte, engasjere og motivere. Evnerike barn kjenneteiknast gjerne av at dei er uthaldande (Jøsendal, 2016; Nyström, 2016; Renzulli, 2005), men dette er ikkje ein konstant eigenskap og må utviklast gjennom vegleiing frå læraren (Jøsendal, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Elevar som er sjølvregulerte, men som ikkje klarar å arbeide effektivt mot måla sine, får lite læringsutbytte. Derfor må sjølvkontroll utviklast med hjelp frå lærar. Skogen (2017) påpeikar at i dette utviklingsarbeidet er det viktig at læraren gjev løn for uthald og arbeidsinnsats, ikkje nødvendigvis prestasjonar. Dersom elevane heile tida blir løna for prestasjonane sine utan arbeidsinnsats er utfordringane for små og lite utfordrande, og det kan føre til at elevane møter vegg seinare i livet. Dette er i samsvar med Carol Dwecks påstand om fixed and growth mindset. Det er, ifølge Dweck, viktig å ikkje løne barn berre fordi dei får til noko når dei kan betre. Ein skal heller ikkje gje seg når elevar ikkje får til noko dei prøvar på (Dweck, 2015).

### 2.2.2 Tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring er eit prinsipp som gjeld alle elevar. Alle elevar i norsk skule har lik rett på undervisning som tilfredsstillir deira læringsbehov (Opplæringslova, 2008). Dette gjeld i aller høgste grad for dei evnerike elevane også. Dette kapittelet vil presentere nokre strategiar for tilpassa opplæring som er relevante for dei evnerike elevane, og kan sørge for at dei får utfordringar nok i skulekvardagen.

#### **Segregering**

Opplæringslova stadfestar i §8-2, «[...] elevane delast i klassar eller basisgrupper[...]. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå[...]» (Opplæringslova, 2003). Lova legg til rette for å ta i bruk ei viss grad av segregering for å sikre at evnerike barn får kunnskap innanfor eit tilstrekkeleg kompetansenivå (Idsøe & Skogen, 2011). Her merkar ein seg at det blir brukt «ikkje til vanleg», men over kortare tidsperiodar som gjev moglegheit for organisatorisk differensiering i den ordinære undervisninga, med fokus på elevens behov og læringsutbytte (Jøsendal, 2016). Dette gjer at ein ikkje kan utføre segregering i den norske skulen på same måte som nokre stadar i utlandet, der ein har eigne spesialskular som skill etter spesifikke evner.

Segregering er å gruppere elevar i grupper etter evnene sine (Idsøe & Skogen, 2011). I praksis i den norske skulen vert dette å skape midlertidige grupper med spesielt utfordrande oppgåver der ein samlar ei homogen gruppe med like ferdigheiter. Dette prinsippet kallar ein nivådeling. Evnerike barn har eit større behov for stimuli for å hindre at dei vert umotiverte og mister interesse for skulen (Jøsendal, 2016). Elevgruppa har også eit behov for å vere saman med likesinna, og ved å ta del i ei gruppe som beskrive ovanfor vert dette behovet ivaretatt (Idsøe & Skogen, 2011). I og med at dei evnerike elevane ikkje har krav på spesialundervisning, må dette vere tiltak som blir gjort innanfor rammene til den ordinære undervisninga (Veilederen-Spesialundervisning, 2014).

Segregering er noko som ein lærar må bruke forsiktig. Dette er noko som er spesielt med den norske skulen, der press frå samfunnet og føresette førekjem nokså ofte. Faren for å skape inntrykk av «elitisme», kan skape uheldige reaksjonar hos desse (Idsøe & Skogen, 2011).

#### **Akselerasjon**

Akselerasjon er ein av strategiane ein kan ta i bruk i møte med evnerike barn, og når ein skal gje dei tilstrekkelege utfordringar. Det går på å gje barnet nødvendige utfordringar for å oppretthalde interessa for skulen, og unngå at barnet vart ein underdytt (Smedsrud & Skogen, 2016). Akselerasjon kan i mange tilfelle vere heilt nødvendig for eit evnerikt barn, då det ikkje finner utfordringar på

noko anna plan. Nokre barn kan vise null interesse for eit fag heilt fram til det får utfordringar i faget (Smedsrud & Skogen, 2016). Jøsendalsutvalet peikar på at å hoppe over klassetrinn eller ta fag i andre klassar, kan påverke elevens sosiale utvikling på ein negativ måte (Jøsendal, 2016).

§2-1 seier at «Etter sakkunnig vurdering[...] kan kommunen heilt eller delvis vedta å frita ein elev for opplæringsplikta dersom omsynet til eleven tilseier det» (Opplæringslova, 2003). Dette gjev grunnlag for ordninga med å hoppe over klassetrinn. Denne typen akselerasjon er svært effektiv på elevar som er evnerike på alle akademiske felt (Smedsrud & Skogen, 2016). Ved å flytte ein elev opp får eleven større utfordringar sporenstreks, som kan hjelpe stort med motivasjon og skuleglede, samt auke læringseffekten. Mange skuleleiarar har bekymringar kring dette, som kunnskapshol og at barnet vert sosialt og emosjonelt utilpass (Jøsendal, 2016). Smedsrud og Skogen argumenterer her for at sosial tilfredsheit vil auke proporsjonalt med fagleg meistring, grunna eit auka sjølvbilete og meistringsfølelse (Smedsrud & Skogen, 2016).

Den forma for akselerasjon som truleg vert mest brukt i den norske skulen er å forsere enkeltfag. Dette går ut på at eleven følgjer læreplanen til eit eller fleire enkeltfag, eit eller fleire år over der eleven til vanleg går. Evnerike elevar som har framifrå læringspotensiale i nokre fag kan få store læringsutbytte av denne forma for akselerasjon. Det kan gjere eleven sosialt utilpass, grunna uttak frå det ordinære klasserommet, men som nemnt i førre avsnitt kan fagleg meistring vege opp for dette (Jøsendal, 2016).

I 2008 vart det gjort ei endring i forskrifta til opplæringslova, nærare bestemt §1-15 som lyder; «Elevane i grunnskolen skal følgje opplæringa i alle fag[...]. Dette gjeld likevel ikkje fullt ut for elevar på ungdomstrinnet som har tilstrekkeleg kompetanse i grunnskulefaga til å følgje opplæringa i eit eller fleire fag på vidaregåande nivå[...].» (Forskrift-til-opplæringslova, 2008). Dette opnar opp for elevar på ungdomsskulen til å hospitere i eit eller fleire fag på vidaregåande nivå. Det gjev også moglegheit for å fullføre første år vidaregåande opplæring medan eleven framleis går på ungdomssteg, og dermed hoppe rett til andre år vidaregåande opplæring ved fullført grunnskule (Smedsrud & Skogen, 2016).

Det norske skulesystemet er nokså rigid både på klasse, alder og nivåinndeling som gjer at det kan være vanskeleg å bruka akselerasjon utan å møte på utfordringar (Smedsrud & Skogen, 2016). Dette kjem av at det er ressurs- og tidkrevjande, samtidig som skulen kan finne det utfordrande å definere kven som skal ta ansvar for elevar som er akselererte i enkeltfag, og korleis barnet skal følgjast opp. Her er det, som i alle andre saker, viktig å ha barnets beste i tankane, og ikkje la seg stanse av motgang.

## Djupnelæring og beriking<sup>1</sup>

Jøsendalsutvalet trekk fram djupnelæring og tverrfagleg undervisning som sterke verktøy og tiltak for evnerike elevar. Djupnelæring er at elevar får arbeide med lærestoff over ein lengre tidsperiode, med tilbakemeldingar og utfordringar som speglar elevens faglege utvikling (Jøsendal, 2016). Innanfor rammene til det tradisjonelle klasserommet kan djupnelæring gjere at elevane tileignar seg auka kompetanse i å lære meir sjølvstendig, og få ein auka autonomi i eige arbeid, som igjen kan styrke motivasjon mot læring.

Eit læringsprinsipp som gjev moglegheit for elevane å arbeide med djupnelæring og ta del i tverrfagleg læring er å undervise etter berikingsprinsippet. Beriking er eit tiltak som kan nyttast innanfor rammene til det ordinære klasserommet (Jøsendal, 2016). Det handlar om aktivitetar, haldningar og tilpassingar læraren gjer for å imøtekomme alle dei ulike elevgruppene som finst i klasserommet (Smedsrud & Skogen, 2016). Læraren må ha visse haldningar og metodiske tilnærmingar til klasseromspraksisen, som gjer at elevar med forskjellige føresetnadar forstår og beherskar læringsstoffet. Læraren må utfordre elevane med varierte tema, skape interessefelt og trene elevane til å reflektere og prosessere stoffet på ein metodisk måte. Ein kan seie at alle formar for beriking tilbyr noko utover det læreplanen tilbyr på noverande tidspunkt (Smedsrud & Skogen, 2016).

Evnerike barn har spesielt nytte av undervisning som bygger på berikingsprinsippet. Den enklaste måten å legge opp til beriking i undervisning med evnerike barn, er å gje opne oppgåver (Smedsrud & Skogen, 2016). Slike oppgåver gjev moglegheit for eleven å ta eigarskap til oppgåva, samt at dei sjølv kan gjere oppgåva til det dei vil den skal vere. Det er diverre ein del utfordringar med å gje slike oppgåver. Mange evnerike barn kan ha vanskar med å komme i gong med arbeidet, då dei kan ha problem med å avgrense seg når dei arbeider med problemstilling til oppgåva (Smedsrud & Skogen, 2016). Grunna dette vil også dei evnerike barna ha utfordringar med å arbeide innanfor eit gitt tidsrom, då dei ynskjer å gjere oppgåva meir kompleks enn den behøver å vere.

Dei læringsmåla som læraren utviklar for elevane, må utformast slik at barnet opplever eigarskap til læringsprosessen og er aktive i eiga læring. Oppgåvene burde gje moglegheit til problemløysing og refleksjon kring temaet. Læraren skal også sjå eleven i alt dette, og gje tilbakemeldingar, oppfordre og gje meiningsfulle oppgåver (Smedsrud & Skogen, 2016).

---

<sup>1</sup> Vi har diverre ikkje funnet noko god erstatning for bokmålsordet «berikelse». Vi har derfor valt å bruke ordet «beriking» for dette.

### 2.2.3 Relasjonar

I skulen finst det mange ulike former for samarbeid og møtepunkt mellom heimen og skulen. I dette kapittelet er fokuset det direkte samarbeidet mellom skule og foreldre og relasjonen mellom elev-lærer.

#### **Relasjonskompetanse**

I skulen er lærar-elev relasjonen sjølv kjernen i skulens verksemd. Samarbeidet og relasjonen mellom elev og lærar er avhengig av å vere tillitsfullt for å få det beste utgangspunktet for læring (Spurkeland, 2011). Relasjonskompetanse hos ein lærar inneber at han/ho er bevist i samspelet mellom seg sjølv og ulike elevar, og kan tilpasse eigen åtferd til dei ulike elevane sine behov. Ein lærar med god relasjonskompetanse utviklar kompetansen kontinuerleg, gjennom kunnskap, auka innsikt, refleksjonar og rettleiing (Drugli, 2012).

Å knyte og ivareta gode relasjonar kan være utfordrande. Det er veldig mange ulike faktorar som spelar inn på relasjonen mellom lærar og elev. Psykisk helse og tidlegare relasjonserfaringar frå heim, barnehage, skule og alle andre som har ein relasjon med barnet, påverkar korleis barnet klarar å knyte nye, gode relasjonar med lærarar og medelevar. Derfor må læraren evne å sjå den enkelte elev på elevens egne premissar, og tilpasse eiga åtferd deretter, for å skape ein god relasjon (Drugli, 2012).

Spurkeland hevdar at mykje av motivasjonen til å lære i stor grad kjem frå positive relasjonar med lærarar og medelevar (Spurkeland, 2011). Eit aukande tal studiar visar at den positive relasjonen mellom elev og lærar også har stor betydning for elevens trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Utan denne positive relasjonen, fell trivselen og motivasjonen til eleven markant. Gode og positive lærar-elev-relasjonar er prega av stor grad av nærheit, støtte, omsorg, openheit, involvering og respekt (Drugli, 2012). Dette speglar mange av verdiane som knytast til ein inkluderande skule, med eit positivt, sosialt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Opplæringslova § 9 A-2 seier; "Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring." (Opplæringslova, 2002). Resultata av dette vil ha positiv betydning for elevane sin trivsel, faglege sjølvoppfatning, interesse for lærestoffet og oppgåveorientering. I evnerike elevar sitt tilfelle må også læraren fremje eit klassemiljø som har eit fokus på differensiering og tilpassingar til eleven sine føresetnadar (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette for å mitigere følelsen av å skilje seg ut frå resten av klassen, og dermed få ein sterkare følelse av inkludering. Følelsen av inkludering kan auke tal positive relasjonar med både lærar og medelevar, som igjen styrkar elevens motivasjon, trivsel og læring.

## Heim-skule samarbeid

Direkte samarbeid inneheld både formell og uformell kommunikasjon mellom skule og heim (Lassen & Breilid, 2012). Det formaliserte samarbeidet er lovfesta i både Opplæringslovas formålsparagraf §1-1, men i størst grad i forskrift til Opplæringslova §20-3. Denne stadfestar at skulen skal ta ansvar for å planlegge og strukturere samtalar som skal finne stad minimum to gongar per skuleår (Forskrift-til-opplæringslova, 2008). Desse møta er den viktigaste møtestaden for samarbeid for dei aller fleste elevar, der fokuset er den sosiale og faglege utviklinga til barnet. Ved regelmessig uformell kommunikasjon i tillegg, aukar informasjonsflyten og dialogen, som skapar fordelar både for lærar, føresette og elev (Lassen & Breilid, 2012).

Føresette og skulen har eit delt ansvar for å utdanne og oppdra barnet, men majoriteten av tida dette skjer, er i heimen. Derfor er det naudsynt at foreldre og skulen snakkar med kvarandre, og høyrer på kvarandre. Det må være eit samarbeid mot eit felles mål, om å sikre ei god opplæring av barnet både på skulen og i heimen (Lassen & Breilid, 2012). Føresette kan bidra med mykje informasjon kring barnets interesser og behov, sosiale samspel, og andre ulike aspekt barnet kanskje ikkje viser like mykje av på skulen (Idsøe & Skogen, 2011).

Opplæringslova legg ansvaret for å initiere og vedlikehalde eit samarbeid med føresette på skulen (Forskrift-til-opplæringslova, 2008, §20-1). Føresette til evnerike barn bør likevel vere frampå med å etablere kontakt, spesielt med endringar i skulesituasjonen, som for eksempel endring av lærar. Å kunne møte den nye læraren før undervisning startar, kan være til hjelp for barnet. Det får moglegheit til å knytte ein relasjon på førehand, og føresett får forklart barnets tidlegare skuleerfaringar og skulesituasjon (Idsøe & Skogen, 2011). Foreldre får ein auka følelse av støtte frå skulen, betre konstruktive tilbakemeldingar på barnets utfordringar, samt auka merksemd på barnets framgang og forbetringstiltak (Lassen & Breilid, 2012).

I nokre tilfelle kan føresette møte stor motgang og motvilje frå den norske skulen. Grunnen er at nokre skular ikkje erkjenner behovet for spesielt å leggje til rette for evnerike barn. Føresette kan oppleve dette som svært frustrerande, og kommunikasjonen mellom heim og skule kan bryte saman (Idsøe & Skogen, 2011). Utdanningsdirektoratet stadfestar også i Vegleiaren Spesialundervisning (2014) at; «Retten til spesialundervisning omfattar ikke elever som lærer raskere [...] og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.» Her meiner Utdanningsdirektoratet at differensieringa som skjer i klasserommet vil være tilstrekkeleg for å dekke behovet til dei evnerike barna (Veilederen-Spesialundervisning, 2014).



## 3 Metode

Ein forskingsmetode er, i følgje Larsen, «en bestemt fremgangsmåte for å få svar på spørsmål og å få ny kunnskap og viten innenfor et felt» (Larsen, 2017, s. 17). Det er ein reiskap ein brukar for å hjelpe oss å følgje ein bestemt veg mot eit mål. Dette kapittelet gjer greie for dei metodiske vala vi har gjort i denne oppgåva.

### 3.1 Forskingsmetode

Då vi skulle velje forskingsmetode for prosjektet vårt, var det hensiktsmessig å sjå på forskingsspørsmålet vi hadde utarbeidd. Forskingsspørsmålet er eit fenomenologisk spørsmål, som vil seie at ein er ute etter førstepersonsperspektivet til utvalet sitt (Mapp, 2008). I vårt tilfelle vert dette å undersøkje korleis skulen tilpassar skulekvardagen for evnerike barn. Derfor var det hensiktsmessig å sjå på kvalitetane til ein kvalitativ metode.

Ein kvalitativ forskingsmetode vil seie å ha ein open tilnærming til det ein undersøker. Metoden tek for seg spesielle kjenneteikn ved fenomenet som skal studerast, og den gjev moglegheit for å gå i djupna av fenomenet ein skal forske på. Han gjev også forskaren moglegheit til å innhente informantane sitt perspektiv eller oppfatning av fenomenet (Larsen, 2017). Dette gjorde at vårt val av forskingsmetode fall på den kvalitative forskingsmetoden, då vår oppgåve baserer seg i stor grad på vårt ønskje om å utforske og skape ein betre forståing av korleis evnerike barn og deira føresette opplev at skulen legg til rette for barnet.

### 3.2 Intervju

I undersøkinga vår valde vi å ta i bruk den kvalitative metoden intervju for datainnsamlinga vår. Gjennom intervju får ein med seg sinnsstemninga og følelsane til utvalet kring temaet. Det er også eit godt reiskap for å skaffe oss opplevingane og erfaringane til intervjuobjekta (Mapp, 2008). Intervju gav oss og moglegheit til å få utfyllande og utdjupande svar, og tilførte forståing av informantane sin livssituasjon, og kva forhold dei har og tidlegare har hatt med den norske skulen. Intervjua gav oss også innblikk i familielivet til informantane våre, og vi fekk høyre om erfaringar med skulesituasjonen til det evnerike barnet.

Intervjutilnærminga vår har vore semistrukturert med ein nokså fleksibel intervjuguide (vedlegg 1 og 2), då vi ynskte å halde dei nokså strukturerte, men vi var og interesserte i alt føresette og barn ynskte å dele med oss kring temaet (Larsen, 2017, s. 99). Dette gjorde at nokre av intervjua der

intervjuobjekta var veldig engasjerte gav oss svært mykje informasjon, med ei god djupne i stilte spørsmål, medan andre intervju vart meir konkrete, der intervjuobjektet ikkje ynskte å utgreie i stor grad. Dette kan vurderast til å påverke resultatata noko. Grunnen er at ved utdjupande svar har vi fått eit meir utfyllande bilete av livssituasjonen som gjer det enklare å tolke og trekke konklusjonar i det informantten ynskte å formidle. Dei kortare svara aukar sjansen for at vi har feiltolka det informantten ynska å formidle, men vi vurderer at det er lite sannsyn for at dette har førekomme.

Då vi utarbeidde intervjuguidane forankra vi alle spørsmåla i teoridelen vår, slik at alle spørsmåla har verka meiningsfulle, både for intervjuobjekta og for føremålet med oppgåva vår. Vi utarbeidde to intervjuguidar, ein for føresette og ein for barn. Intervjuguiden for føresette er i stor grad tilpassa for å få tredjepersonperspektivet av barnets skulegang, medan intervjuguiden for barn er lagt opp for å få førstepersonperspektivet. Grunngevinga er at vi hadde eit ynskje om å få både barn og føresette sitt perspektiv på korleis barnet har det på skulen, samt korleis barnet jobbar med skulearbeidet. Samtidig får vi supplert informasjon frå føresette som barnet ikkje ynskjer å dele med oss. Vi vurderer at dette gjev oss eit heilskapleg syn av situasjonen til barnet, men avgrensinga til berre føresette og barn gjer at resultatata manglar lærarane sitt syn på opplæringa til barnet. Resultata må sjåast i lys av dette.

### 3.3 Utval

Då vi starta å kontakte ulike personar for å skaffe oss informantar hadde vi berre eit kriterium for utvalet vårt. Dette var at informantane måtte være eit evnerikt barn, eller være føresett til eit slikt barn. Her gjer vi eit poeng av at vi vel å innlemme føresette i utvalet vårt, medan vi ekskluderer læraren. Dette fordi føresette ofte står barnet mykje nærare, og i mange tilfelle har dei eit svært godt innblikk i både dei faglege og sosiale aspekta ved barnet.

Vi starta å sjå etter informantar hjå ulike organisasjonar, men etter mangel på respons frå desse (sjå vedlegg 5), la vi ut et innlegg i Facebook-gruppa «Undervisningsopplegg», der det typiske medlem er lærarar som arbeider i skulen. Innlegget presenterte prosjektet vårt, kva det ville innebære å delta, og at vi håpte nokon på denne Facebook-gruppa kunne hjelpe oss å komme i kontakt med intervjuobjekt innanfor vårt utval. Her fekk vi mange tilbakemeldingar, med mange føresette og evnerike barn som ynskte å ta del i vårt studie.

Vi brukte skjønnsmessig utval til å velje ut informantar basert på om dei hadde eit eller fleire barn som er identifisert som evnerikt. Vi valde også ut informantar frå eit breitt aldersspekter hos elevane for å få eit syn på korleis evnerike barn får det tilrettelagt i løpet av heile skuleløpet (Larsen, 2017). Vi

ynskte å utføre intervju over ein periode på ei veke, så derfor valde vi informantar også etter geografisk bustad, og fekk i stor grad til å skape eit utval der dei fleste kom frå Vestfold og Buskerud fylke. Vi valde likevel å ha med informantar frå ein familie frå Trondheim, då desse bidrog til å skape det breie aldersspektrumet vi ynskte. Dette har gjort til at vi har fått eit variert utval.

Barna vi har intervju er grunnskuleelevar frå 4. til 10. klasse, og i tillegg til dette intervju vi føresette til alle barna. To av barna vi har intervju går i fjerde klasse. Vi vurderer at dette ikkje skapar noko avvik i resultatane vi har fått, men det kan stillast spørsmål om dei er reflekterte og bevisste nok på kva spørsmåla i intervjuet omhandlar, til at vi kan seie at dei gjev oss svar med god nok truverdighet. Barna i utvalet vårt er alle identifiserte og utgreia som evnerike. Vi gjennomførte til saman 12 intervju, der vi intervju fem barn og fem føresette. Ei i gruppa av foreldra som vi intervju utførte vi tre intervju med, då ho har tre barn som er evnerike og vi intervju ho individuelt om dei ulike barna hennar.

### 3.4 Gjennomføring

Studien vår vart vurdert som meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), grunna innhenting og handsaming av lydopptak av stemmer. Etter søknad (vedlegg 4a) til NSD vart studien vår godkjend, og behandlinga vår av personopplysningar tilfredsstillar personvernlovgivinga (vedlegg 4b). Ved lydopptaka vart det nytta ein digital bandopptakar. Eit del av utvalet vårt inneheld barn under 15 år, så vi hadde førebudd og sendt ut eit samtykkeskjema på førehand, som føresette skreiv under på (vedlegg 3).

Intervju vart gjennomført både fysisk og gjennom videosamtalar. Seks av intervju, der informantane hadde geografisk tilhaldsstad i Vestfold og Buskerud, vart gjort fysisk. Det blei avtalt å halde alle dei fysiske intervju våre i løpet veke 15. Vi hadde intervju med informantar tilknytt ein familie per dag, som gav rom for å transkribere intervju same dag som dei vart utførte. Staden der intervju skulle finne stad, let vi informantane bestemme, men vi la vekt på at det burde vere ein stad dei kunne føle seg avslappa og at vi ikkje kunne bli forstyrre under intervju. Alle informantane valde sin eigen heim som intervjustad, som førte til at vi oppsøkte informantane i deira heimar. Dette fungerte svært godt med få forstyringar, med unntak av noko bakgrunnsstøy frå eit kjøkken under eit av intervju. Under intervju var det ingen andre i rommet som kunne forstyrre eller påverke intervjuet. Det var berre oss og informanten, og føresett og barn vart intervju etter tur.

Intervju som vart utført ved hjelp av videosamtale vart utførte der vi var, til avtalt tid. Vi sørga likevel for at stadane vi oppheldt oss på under intervju hadde ein nøytral bakgrunn, samt rolege

omgivningar for å ikkje ha nokon forstyrrande element under intervju. Videosamtalane vart i all hovudsak utførte på Skype, men grunna tekniske problem hjå eine intervjuobjektet, vart dette utført over Google Hangouts. Sjølv om dette intervjuet vart gjort på telefon, vurderer vi intervjuet som jamgodt med intervju over datamaskin.

#### 3.4.1 Tilarbeiding av data

Etter alle intervju var fullført, transkriberte vi lydfilene frå intervju. Intervju med føresette varte i om lag 30 minutt til 50 minutt, og intervju med barna varte mellom 20 minutt til 30 minutt. I transkriberinga la vi vekt på å være så nøyaktige som mogleg, der vi både noterte pausar, pauselydar, kremting, latter og avbrot. Der det var nødvendig, markerte vi også uttale med “i ein munter tone” eller “sagt med usikkerheit i stemma”. Transkripsjonane vart arkivert og anonymisert med «føresett 1» og «Barn 1», og i dei tilfelle eit namn vart nemnt i intervjuet, er det erstatta med eit imaginert namn.

I analysen av intervju valde vi, grunna tidspress, å hoppe over nokre av stega som Larsen nemnar om analyse av data for å gå rett til å sette informasjonen i eit skjema (Larsen, 2017). Skjemaet tok utgangspunkt i tema frå intervjuguiden, og vart brukt til å filtrere ut unyttig informasjon. Dette gjorde at vi fekk eit godt overblikk over responsen til kvart tema, og kunne sjå samanhengar og finne ein konsensus.

### 3.5 Validitet, reliabilitet og etikk

I ein forskingsstudie må ein gjennom heile prosessen vurdere validitet og reliabilitet (Larsen, 2017, s. 93-94). Larsen påstår at validitet i kvalitative studie handlar om i kva grad ein undersøker det ein skal undersøkje. Ein skil ofte mellom intern og ekstern validitet, der intern validitet bygger på at det er samsvar mellom våre funn og teoridelen (Larsen, 2017). For å forsikre at dette føreligg må ein ha kontroll på feilkjelder og til ei kvar tid vurdere eventuelle unøyaktigheiter. Sidan intervjuguidane vart utforma med alle spørsmåla forankra i ein del av teorien til denne oppgåva, vurderer vi at det er samsvar mellom funna våre og teoridelen vår.

Ekstern validitet handlar om i kva grad våre funn har ein overføringsverdi, altså om funna er representative i ein større populasjon. I studiet har vi intervju 12 informantar, angåande seks evnerike barn i forskjellige aldersgrupper, som gir oss eit breitt bilete av evnerike barn og korleis dei har det i skulen. Ein kan ikkje seie at desse tolv informantane er representative for alle evnerike barn, men det styrkar validiteten og overføringsevna til studiet.

Reliabilitet viser til kor nøyaktig og påliteleg forskinga vi har gjort er (Larsen, 2017, s. 94). I kvalitative studie, og då spesielt studie der ein tar i bruk intervju, er sikring av høg reliabilitet utfordrande. Årsaka til dette er at forskaren som gjer intervjuet ikkje tolkar eller oppfattar intervjuet på same måte som den neste (Larsen, 2017). Vi har også erfart at spørsmåla vi stiller kan feiltolkast av intervjuobjektet, som underbygger at eit intervju gjort ein dag med same person kan framstå som heilt ulikt ein annan dag. Derfor har vi fokusert på at funna som vert presenterte er basert på faktiske forhold som har kome fram under intervju (Larsen, 2017).

For å styrke reliabiliteten til studiet vårt har vi vore påpasselege med å ikkje stille leiande spørsmål under intervju, men nokre av dei føresette fekk utdelt intervjuguidane på førehand, som kan ha farga svara dei kom med. Gjennom intervju har det vore naturleg å komme med oppfølgingsspørsmål, men desse har berre funne stad for å få informantane til å utdjupe seg i eit tema dei kom inn på. Som nemnd ovanfor har vi tilarbeida lydopptaka våre svært nøyaktig. Dette vurderer vi at styrkar reliabiliteten til studiet.

I tillegg vurderer vi at studiet vårt har god forskningsetikk i tråd med Den Nasjonale Forskingsetiske Komiteen (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer. Studiet har innhenta personleg informasjon i form av namn, kontaktinformasjon og opptak av stemme. Som nemnd har vi søkt og fått godkjenning frå NSD til å handsame desse opplysningane, og vi har som vist, tatt grep for å sikre intervjuobjekta sin konfidensialitet, medbestemming og integritet. Vi har informert om, og lagt vekt på, at studiet er frivillig, med moglegheit for å trekkje seg frå studiet dersom dette er ynskjeleg. Sidan barn har tatt del i studiet har vi også gitt alderstilpassa informasjon, og lagt vekt på å ivareta barnet sine behov og interesser (NESH, 2006).

## 4 Presentasjon av funn og drøfting av dei

I dette kapittelet vil vi presentere utvalde funn frå intervju knytt opp mot problemstillinga og teorien i kapittel 2. Vi vil først presentere utvalde funn rundt kven dei evnerike elevane er. Vidare vil vi presentere funn kring identifisering og testing. Til slutt presenterer vi korleis elevane og føresette opplever tilrettelegginga i skulen ved å drøfte motivasjon, tilpassa opplæring og relasjonar.

#### 4.1 Kven er dei evnerike barna?

Under intervjua har vi heile tida fått bekrefte det vi har funne i forskning om kven dei evnerike barna er, sjølv om vi ikkje har stilt spørsmål kring dette spesifikt. Derfor valde vi å ha med ein liten del om temaet i dette kapittelet også.

Vi ser at dei evnerike elevane er i aller høgste grad svært forskjellige frå dei skuleflinke elevane i form av at dei ikkje nødvendigvis er flinke på skulen. Mange av dei får middelmåtige resultat og dei bryr seg ikkje så mykje om karakterar på ungdomsskulen. Vi ser også haldbarheit i det Smedsrud presenterer i si forskning når han skriv at dei også kan vere skuleflinke, men at dei då stillar spørsmål litt annleis enn dei som berre er skuleflinke. Dei spør gjerne kvifor ting er som dei er framfor å svare på spørsmåla frå læraren (Smedsrud, 2012).

Det kjem også tydeleg fram i intervjua at dei evnerike elevane først og fremst likar læring, ikkje skulen, slik som Idsøe hevdar. Dei har ofte problem med å innrette seg skulen sine system og reglar, og blir ofte oppfatta som eit problem framfor ein ressurs (Idsøe, 2014).

Skogen og Idsøe påpeikar også at dei kan skilje seg ut på det sosiale aspektet, og dette har vi fått bekrefte hos samlege informantar. Det er ingen som har opplevd optimale forhold sosialt med dei jamaldrande av ulike grunnar, men det som er felles for alle er at dei ikkje føler dei har mykje til felles med dei andre elevane i klassen (Idsøe & Skogen, 2011).

#### 4.2 Identifisering og testing

Dei evnerike barna er ei heterogen gruppe, og treng derfor ulike tilpassingar i kvardagen. Det er som Smedsrud og Skogen skriv: at dei evnerike elevane kan være slitsame, kravstore og stille mange spørsmål som dei forventar gode og logiske forklaringar på, men dei kan også vere stille, forsiktige, pliktoppfyllande og vanskelege å identifisere. Det er desse elevane som er vanskelege å oppdage i skulesystemet. Dei som vert mistenkt for å ha ein ADHD-diagnose eller ein autisme-diagnose blir gjerne vist til PPT. Her utfører barnet ein evnetest i tillegg til testinga av andre diagnosar, som gjer at dei vert identifiserte som evnerike (Smedsrud & Skogen, 2016).

Felles for dei fleste informantane er at dei, eller barna deira, har lært seg å lese før dei begynte på skulen. Winner, meiner dette kan vere ein god indikasjon på at eit barn er evnerikt. I tillegg har vi fått erfare at dei aktuelle barna var tidleg gode med tal. Det er utan unntak at dei har hatt ein intuitiv forståing for mengder, titalssystemet, multiplikasjon og divisjon sjølv før dei begynte på skulen (Winner et al., 2000).

Som Smedsrud (2012) hevdar får vi bekrefte at WISC-testen er den som er hyppigast brukt for å identifisere evnerike barn. Dei fleste informantane har blitt testa med WISC IV i regi av PPT, men det er også nokre som har blitt testa med andre evnetestar brukt av andre tredjepartar. Nokre føresette har sjølv tatt kontakt med Fabulinus i Oslo eller nevropsykologen.no på Hol. Smedsrud (2012b) hevdar at for å bli identifisert må ein visast til PPT, men vi har fått erfare at det er fullt mogleg for foreldra å kontakte tredjepartar på eiga hand.

Noko anna som er interessant med identifiseringa er at vi ser at det er avgjerande kor tidleg elevane blir testa. Dei informantane som har blitt testa tidleg har meir suksess i skulegangen, og lærarar har vore flinkare til å leggje til rette for dei når dei har hatt ein rapport eller eit papir å vise til. Dei som har vore identifisert seinare i skulegangen har utvikla skulevegning, depresjon og negative haldningar til skulen, og desse har hatt problem med å reversere dette. I eitt tilfelle har identifisering vore negativt for eleven då lærarane responderte dårleg på rapporten dei fekk framlagt.

### 4.3 Motivasjon

I intervjuet ser vi det er gjennomgåande hos alle elevane at dei blir motiverte av intellektuelle utfordringar og at dei liker å lære nye ting. Nokre av dei vi har snakka med har vært tydelege på at dei liker skulen i seg sjølv og at dei utfører skulearbeidet på eige initiativ, dels fordi dei har eit støttande miljø heime, men også fordi dei har eit støttande miljø på skulen (Ryan et al., 2000). På den andre sida er det også informantar som har støttande miljø både på skulen og heime, men likevel ikkje utfører skulearbeidet. Her kan eit problem vere at dei ikkje føler dei får nok utfordringar (Jøsendal, 2016), eller at dei får heilt andre oppgåver enn dei andre i klassen, og derfor manglar ei kjensle av tilhøyrse (Ryan et al., 2000).

På same måte som Jøsendalsutvalet påpeikar, responderer elevane i utvalet vårt dårleg på dei generaliserte oppgåvene og dei lite differensierte undervisningsopplegga på skulen (Jøsendal, 2016). Dei responderer mykje betre på oppgåver der dei får fordjupe seg og velje sjølv korleis dei vil angripe desse. Deci og Ryans teori om sjølvbestemming og autonomi gjeld i svært stor grad for dei evnerike elevane (Ryan et al., 2000).

Skogen (2017) hevdar at mykje av grunnen til at dei evnerike elevane gjer skulearbeid er at dei tenkjer at kunnskapen dei skal skaffe seg er nyttig og at han kan brukast til noko. «Det er det med å føle at det du lærer har noko å seie for noko. At det er kunnskap som er nyttig å inneha,» svarte den eine informanten då vi spurte om kva som motiverte sonen hennar. Dette budskapet går også igjen hos dei andre informantane. Dette handlar i stor grad om kva eleven tolkar at han/ho kan bruke

kunnskapen til seinare, og om korleis læraren formidlar oppgåva. I staden for å be eleven lese 20 sider for å svare på spørsmål på den siste sida kan ein fin tilpassing vere at eleven skal forberede tre-fem minutt på dei sidene og ta utgangspunkt i kva eleven sjølv tykkjer er viktig. Samtidig som eleven gjer tilnærma det same som dei andre i klassen, får han/ho utfordring meir på sitt nivå. Kjensla av tilhøyrsløse, autonomi og utviklinga av kompetanse vil vere til stades (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

#### 4.4 Tilpassa opplæring

Som nemnt responderer dei evnerike elevane ikkje særleg godt på standardiserte oppgåver i skulen, og har derfor behov for andre tilnærmingar til fagstoffet (Jøsendal, 2016). På bakgrunn av dette vil vi drøfte tilpassa opplæring i form av segregering, akselerasjon og djupnelæring og beriking.

##### 4.4.1 Segregering

Ut ifrå det informantane seier har det ikkje førekomme mange reelle forsøk på å bruke segregering som ein strategi for å hjelpe dei evnerike elevane med å lukkast i den ordinære undervisningsløpet. Som Skogen og Idsøe beskriv det bør det brukast målretta, men forsiktig, og på ein måte som grupperer elevane etter nivå og evner (Idsøe & Skogen, 2011).

Etter å ha analysert intervjuet, har vi berre funne eit tilfelle av ein-til-ein undervisning der læraren har sett at eleven ikkje har utbytte av den ordinære undervisninga, og han har derfor køyrt eit eige opplegg for henne på eit grupperom, der dei har jobba med pensum i matematikk på ein litt anna måte. Som Jøsendalsutvalet påpeikar skal segregering brukast til differensiering som sett elevens behov og læringsutbytte i fokus (Jøsendal, 2016). Dette er det einaste tilfellet vi har funne av segregering som tilpassing, og det er tydeleg at eleven trivst med dette opplegget. Men vi trur ikkje nødvendigvis det handlar om korleis undervisninga vert lagt opp, men heller at læraren hennar ser ho på ein litt anna måte, og ynskjer å leggje til rette for ho.

I andre tilfelle der det har blitt gjort tilpassingar som liknar segregering og elevane har fått sitte på eige rom med ein eller fleire og jobbe med vanskelegare ting, så har det ikkje nødvendigvis fungert så godt, fordi at dei ikkje har fått god nok oppfølging av læraren. «Han/ho er ikkje så sjølvgåande» er eit sitat fleire føresette har fått høyre frå skulen. Men poenget med segregering er ikkje at elevane skal vere sjølvgåande. Kunnskapen kjem ikkje av seg sjølv, og dei evnerike elevane treng også undervisning og oppfølging. Samtidig er desse elevane veldig smarte, og dei skjønar at dei blir tekne ut av klasserommet fordi dei ikkje taklar den ordinære klasseromssituasjonen. Derfor føler dei seg ikkje sett for evnene sine, men heller berre som eit objekt som må oppbevarast. Då utviklar elevane ein dårleg relasjon til læraren og den dårlege åtferda held fram.



#### 4.4.2 Akselerasjon

Nokre av intervjuobjekta er, eller har, barn som har hoppa over eit klassetrinn eller som hospiterer eit eller fleire trinn over i nokre fag. Vi kan sjå ein tydeleg samanheng mellom akselerasjon og suksesshistorier. Dei som har hoppa over eit klassetrinn trivst på skulen, både sosialt og fagleg. Det same kan seiast om dei som hospiterer i enkeltfag, som stort sett er matematikk. Smedsrud og Skogen påpeikar at akselerasjon skal vere eit tiltak som skal gje barnet utfordringar og hjelpe til med å oppretthalde barnets interesse for skulen (Smedsrud & Skogen, 2016). Vi tolkar at nettopp dette er resultatet for dei elevane som har akselerert. Jøsendalsutvalet meiner at det å hoppe over klassetrinn eller hospitere i enkeltfag kan ha negativ verking på elevens sosiale utvikling (Jøsendal, 2016). Det er ikkje tilfellet hos nokon av informantane våre. Alle som har akselerert på den eine eller andre måten har hatt veldig gode erfaringar med dette både sosialt og fagleg.

Den eine eleven vi intervjuar har hoppa over eit trinn midt i sjuande klasse, og begynte då i åttande. I tillegg tek han fag frå vidaregåande slik at han kan begynne i 2. klasse på vidaregåande etter ungdomsskulen. Han følgjer også det pensumet som resten av klassen har, slik at han ikkje fell på utsida av klassemiljøet. Det som er interessant her er at denne eleven klarar å følgje både sitt eige opplegg, som han og mor har bestemt saman, og det ordinære skuleløpet. Dette seier noko om kva kapasitet desse elevane innehar. Eleven sjølv meldar også om at han trivst på skulen og har mange venner der. Det kan verke som om Jøsendalsutvalet (2016) sin påstand om at det kan ha negativ effekt på elevens sosiale utvikling ikkje stemmer, men at heller Smedsrud og Skogen (2016) sin argumentasjon om at sosial tilfredsheit vil auke med fagleg meistring stemmer i stor grad. Samtidig er det vanskeleg å seie i kva grad det er akselerasjonen som er grunnen til den sosiale trivselen.

Vi har også intervjuar ei som hoppa over eit år i tredje klasse, og begynte i fjerde. Ho gjekk frå å vere isolert og einsam, til å ha mange venner og auka trivsel på skulen. Her kan ein sjå ein tydeleg linje til argumentasjonen til Smedsrud og Skogen (2016). Informanten følte at ho var annleis og hadde lågt sjølvbilete i den klassen ho gjekk i. Samtidig fokuserte ho på det faglege i større grad då ho gjekk i den klassen fordi ho ikkje hadde dei sosiale tilknytningane. Men igjen gjorde det at ho også vart lei skulen og umotivert. Etter at ho begynte i klassen over fekk ho betre relasjonar til klassekameratane og begynte å like skulearbeidet igjen. Dette kan tyde på at det er relasjonane som gjer at den faglege interessa aukar, og ikkje omvendt.

#### 4.4.3 Djupnelæring og beriking

Som nemnt, både i dette kapitlet og i teorien, så er djupnelæring og tverrfagleg læring noko som fungerer godt for evnerike elever (Jøsendal, 2016). Den eine informanten går på ein internasjonal skule der dei driv nesten berre med dette. Ho har tidlegare hatt åtferdsproblem og ikkje gjort noko på skulen, men etter at ho begynte på den internasjonale skulen har ho vore ein eksemplarisk elev som liker skulen. «Jeg vil begynne her fordi jeg tror den måten de lærer på her passer bedre for meg,» var svaret mora fekk etter dei hadde vore på besøk på skulen. Dette kan tyde på at eleven har reflektert over korleis ho lærar best, og derfor funne ut at ho har følt misnøye kring den ordinære opplæringa. Dette kan ha vore noko av årsaka til at ho har hatt dårleg åtferd.

Dei andre informantane vi har snakka med har også påpeikt at når dei får jobbe med noko over ein lengre periode, og på sin måte, så er det morosamare på skulen, og då lærer dei meir. Dette samsvarar med Jøsendalsutvalet sin definisjon av kva djupnelæring er. Det er tydeleg at elevane responderer godt på å få arbeide meir sjølvstendig og på sin eigen måte (Jøsendal, 2016). Dette er ikkje spesielle tiltak som gjelder dei evnerike elevane, men noko som heile klassen gjer.

Vi har snakka med to elevar heilt nede i fjerde klasse, der ho eine var åtte år gammal, og ho var tydeleg på at eit fag dei hadde som heiter «tema» er favorittfaget hennar. I det faget handlar det ikkje om kva slags tema dei har, men om korleis dei arbeider med det. Dei får arbeide med eit tema i seks veker før dei har ein presentasjon mot slutten av perioden. Dette er i samsvar med berikingsprinsippet der læraren utfordrar elevane med varierte tema og elevane må reflektere og prosessere stoffet metodisk (Smedsrud & Skogen, 2016). Dette kan vere utfordrande fordi det krevjar mykje av læraren med tanke på oppfølging av alle og at alle elevane skal imøtekommast. Det krevjar også ein del av elevane fordi dei må arbeide sjølvstendig, og dersom dei ikkje har øvd på dette er det ikkje sikkert dei klarar det. I tillegg kan det vere ei utfordring for dei svakare elevane med eit så opent opplegg. Men om dette vert gjort på ein god måte kan det fungere veldig godt for alle, spesielt for dei evnerike elevane.

#### 4.5 Relasjonar

Relasjonar er tett knytt til både motivasjon og tilpassa opplæring. I tillegg har vi funne at relasjonar kanskje er endå viktigare for dei evnerike elevane enn for andre elevgrupper. Her vil vi presentere og drøfte utvalde funn knytt til relasjonsbygging og heim-skule samarbeid.

#### 4.5.1 Relasjonskompetanse

Ein ting som kjem til uttrykk hos alle informantane, både elevane sjølv og foreldra, er viktigheita av relasjonar. Både med dei sosiale aspekta, tilhøyrslø og relasjonane til lærarane. Vi har hatt tre tilfelle der elevar har bytta klasse eller skule, til dels grunna det sosiale. I det eine tilfellet blei eleven flytta opp utelukkande fordi ho ikkje trivdest sosialt. Ho grov seg ned i skulebøkene og isolerte seg fullstendig. Læraren forsøkte å leggje til rette for eleven ved å gje henne kryssord eller andre «koseoppgåver». Desse fekk ho når ho var ferdig med det dei skulle gjere, men dette gjorde berre at ho følte endå mindre tilhøyrslø til klassa, då ho blei sittande mykje aleine. Dette gjorde igjen at ho mista mykje av motivasjonen for skulearbeidet. Dette samsvarar med Spurkeland (2011) sine påstandar om at mykje av motivasjonen til å lære kjem frå gode relasjonar til lærar og medelevar.

I eit anna tilfelle har ei mor bedt skulen flytte dottera opp eit trinn i matematikk på grunn av ein dårleg relasjon med matematikklæraren. Ifølge informanten greidde han ikkje heilt å ta innover seg konseptet om evnerik, og var då heller ikkje interessert i å tilpasse seg. Han såg eleven som ein kverulant som ikkje gadd å gjere det ho fekk beskjed om. Relasjonskompetanse handlar om å tilpasse seg den einskilde elevens behov og situasjon (Drugli, 2012). Det er lærarens ansvar, barnet er berre eit barn. Grunnen til at dette gjekk dårleg er truleg ikkje at læraren ikkje har kunnskap om kva evnerike elevar treng, men heller at han ikkje er villig til å strekke seg for å byggje eller ivareta relasjonen med eleven, noko som ifølge Drugli er essensielt å gjere.

Mor til ein anna elev meldar om at sonen hennar ikkje har greidd skulen i det heile tatt fordi han har mangla den gode relasjonen til lærarane. Skaalvik og Skaalvik (2013) visar til fleire studiar som seier det same som Spurkeland (2011): at relasjonen mellom elev og lærar har mykje å seie for elevanes læring og trivsel. Det som er interessant med akkurat dette tilfellet er at informanten på eit tidspunkt sa: «hver gang han liksom gjorde noe skolerelatert så var det på grunn av henne [lærer i norsk og samfunnsfag].» Han kunne godt om han ville, men som regel mangla motivasjonen og han oppfatta skulen som unødvendig. Då han faktisk arbeida med skulen, så var det for ein lærar han brydde seg om og som han hadde ein god relasjon til. Her blir det tydeleg at relasjonen mellom lærar og elev er veldig viktig, og kanskje endå viktigare for den evnerike eleven enn andre elevgrupper.

#### 4.4.2 Heim-skule samarbeid

Det har vore varierende samarbeid med skulen hos dei forskjellige informantane. Nokre har eit veldig tett samarbeid med skulen, med regelmessige møter. Det som ofte blir sagt om dette samarbeidet er at desse møta ofte går på åtferdsproblem. Dette er heilt klart noko som går igjen hos mange av dei

evnerike elevane i vårt utval. «Det er brannslukking framfor førebygging», er eit sitat som kjem frå ein av dei føresette vi har intervjuet, som mange andre også påpeikar. Dette er noko Smedsrud (2012) også konkluderer med i sitt studie. Det er sjølv sagt ikkje spesielt konstruktivt, og det ville vore betre om desse møta handla om korleis ein kan arbeide førebyggjande med undervisninga og kvardagen så han passar for dei elevane som har eit større akademisk potensiale.

Samtidig har det i to tilfelle førekomme eit godt samarbeid der skulen har tatt initiativ til å flytte opp ein elev eit trinn, eller tatt initiativ til å ta den aktuelle eleven ut av den ordinære undervisninga, enten for å gje dei ein-til-ein undervisning eller for å la dei hospitere opp. Opplæringslova (2008) legg dette ansvaret på skulen og det er viktig at skulen tek det ansvaret seriøst. Likevel ser vi at sjølv der skulen har tatt initiativet, er det ofte foreldra som må oppretthalde kontakten og sørge for at bestemmingar blir følgt opp. Ein kan sjå på dette som at skulen ikkje gjer jobben sin skikkeleg og vi les mykje frustrasjon frå føresette som blir satt i denne situasjonen. Samtidig er det grenser for kor mykje ein kan forvente av skulen som offentleg etat. Det er grenser for kor mykje tid og ressursar lærarar har per elev.

Det finst også eit tilfelle der det har vært veldig dårleg samarbeid med skulen. Der foreldra til slutt har gjeve opp og valt å køyre sitt eiga opplegg med barna sine. Dette er eit døme på det Idsøe og Skogen (2011) seier om kommunikasjon som bryt saman. Det er sjølv sagt veldig uheldig, og eit klart mål må vere å unngå slike situasjonar. Skulen og heimen har eit felles ansvar for å oppdra og utdanne elevane, så det er heilt kritisk at dei snakkar saman for å gjere skulen til ein stad der eleven trivst (Lassen & Breilid, 2012). Det betyr at både føresette og lærar kanskje må strekkje seg litt lenger og inngå kompromiss.

## 5 Konklusjon/avslutning

Prosjektet vårt hadde som mål å få eit heilskapleg bilete på korleis dei evnerike elevane og deira føresette opplev tilrettelegging innanfor rammene til den ordinære opplæringa. Som svar på problemstillinga kan vi konkludere med at den norske einingsskulen ikkje er ein god plass for dei evnerike elevane dersom det ikkje blir gjort konkrete tiltak kring eleven. I Smedsrud (2012a) sin undersøking konkluderer han med det same. Avhandlinga hans er framleis, i aller høgste grad, relevant på mange måtar, men i og med at ho er skriven i 2012 kan vi sjå at det allereie har skjedd endringar i skulen med tanke på kunnskap om evnerike elevar. Det er framleis mykje å hente, men det er tydeleg at skulesystemet er på god veg til å innsjå at desse elevane finst, og at ein må legge til

rette for at dei skal få ein god skulekvardag. Det er klart at kunnskap om denne elevgruppa, på lik linje med alle andre minoritetsgrupper, bør implementerast i større grad i høgskulane og universiteta, slik at nyutdanna lærarar veit kva dei skal sjå etter når dei kjem ut i jobb.

Vi finn også ein tydeleg samanheng mellom relasjonar og korleis elevane har det. Der relasjonane har vore gode har det gått mykje betre med eleven enn der relasjonane ikkje har vore gode. Dei lærarane som har meistra å skape ein god relasjon med eleven har også meistra å leggje til rette undervisninga mykje betre enn dei lærarane som ikkje det. Det er læraren sin jobb å leggje til rette for alle elevar i undervisninga, også dei med store evner. For å kunne gjere dette på ein god måte er det viktig å ha gode relasjonar til alle elevane, men vi ser at denne spesifikke elevgruppa har ekstra store forventningar til relasjonane dei har, til både vaksne og andre barn. Det er også eit faktum at dei evnerike elevane ofte følar dei ikkje har noko felles med medelevane, og at dei derfor søker kontakt med individ som har høgare kognitiv kapasitet. Dette gjer at relasjonen til den vaksne blir enda viktigare for dei.

Til slutt meiner vi heilt bestemt at det bør vere mindre stigma kring tilrettelegging for evnerike barn, meir spesifikt rundt akselerasjon. «Alle skal passe inn i boksen. Dei som ikkje rekk opp får stige og stol og pute å stå på, mens dei som er litt for store får kapp av seg armar og bein og blør i hel,» var det ei mor som sa under intervjuet vårt, og vår generelle oppfatning er at dette stemmer i altfor mange av dei evnerike elevanes tilfelle. Skulane må bli flinkare til å høyre etter når føresette fremjar diskusjonen kring barnas behov, og være behjelpelege til å utføre konkrete tiltak, raskt. Dette er ei utsett og sensitiv elevgruppe som treng skikkelege tiltak for å fungere i skulen, og det er viktig at skulesystemet tek dei på alvor. Dei har alle potensiale til å bli sterke ressurspersonar for samfunnet.

## Litteraturliste:

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24. Henta frå <https://www.stem.org.uk/system/files/community-resources/2016/06/DweckEducationWeek.pdf>
- Forskrift-til-opplæringslova. (2008). *Forskrift til opplæringslova*. [www.Lovdata.no](http://www.Lovdata.no). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/>
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med et stort akademisk potensial. I *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 165-178). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2014.
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn : en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jøsendal, J. S. (2016). *Mer å hente : bedre læring for elever med stort læringspotensial : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 18. september 2015 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. september 2016*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis : et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforl.
- Mapp, T. (2008). Understanding phenomenology: the lived experience. *British Journal of Midwifery*, 16(5), 308-311. <https://doi.org/10.12968/bjom.2008.16.5.29192>
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2006). *Vores barn er højtbegavet : en vejledning for foreldre og lærere*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- NESH, D. N. F. k.-. (2006). *Forskningsetiske Retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [www.Etikkom.no](http://www.Etikkom.no). Henta frå <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nyström, P. (2016). Characteristics of high-performing students in mathematics. I M. Nordengen & H. Thorsen (Red.), *Northern Lights on PISA and TALIS* Nordic Council of Ministers. Henta frå [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=b2YdDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Nystr%C3%B6m,+P.+\(2016\).+Characteristics+of+high-performing+students+in+mathematics.+I+Nordengen,+M.+og+Thorsen,+H.+\(red.\).+Northern+Lights+on+PISA+and+TALIS+Nordic+council+of+Ministers.+K%C3%B8benhavn:+Nordic+Council+of+Ministers+Secretariat.&ots=umoJRJ-o4w&sig=zVZufNRzM-FBUrl6AGsr6UP5d5A&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=b2YdDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Nystr%C3%B6m,+P.+(2016).+Characteristics+of+high-performing+students+in+mathematics.+I+Nordengen,+M.+og+Thorsen,+H.+(red.).+Northern+Lights+on+PISA+and+TALIS+Nordic+council+of+Ministers.+K%C3%B8benhavn:+Nordic+Council+of+Ministers+Secretariat.&ots=umoJRJ-o4w&sig=zVZufNRzM-FBUrl6AGsr6UP5d5A&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Opplæringslova. (2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2003). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. [www.Lovdata.no](http://www.Lovdata.no). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2005). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (1998-07-17-61). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perleth, C., Schatz, T. & J. Mönks, F. (2000). Early Identification of High Ability. I F. J. K.A. Heller, R. J. S. Mönks & R. F. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2. utg., s. 297-316). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

- 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* Cambridge University Press. Henta frå [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=zSZtDP3t-MC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Renzulli,+J.+\(2005\).+The+Three-+Ring+Conception+of+Giftedness:+A+Developmental+Model+for+Promoting+Creative+Productivity&ots=qHRHpuDCjP&sig=bGaDlz6C4Hff5To32-fJQC25tXA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Renzulli%2C%20J.%20\(2005\).%20The%20Three-%20Ring%20Conception%20of%20Giftedness%3A%20A%20Developmental%20Model%20for%20Promoting%20Creative%20Productivity&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=zSZtDP3t-MC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Renzulli,+J.+(2005).+The+Three-+Ring+Conception+of+Giftedness:+A+Developmental+Model+for+Promoting+Creative+Productivity&ots=qHRHpuDCjP&sig=bGaDlz6C4Hff5To32-fJQC25tXA&redir_esc=y#v=onepage&q=Renzulli%2C%20J.%20(2005).%20The%20Three-%20Ring%20Conception%20of%20Giftedness%3A%20A%20Developmental%20Model%20for%20Promoting%20Creative%20Productivity&f=false)
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvsoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, K. (2017). De evnerike barna - en inkluderingsutfordring. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen*, (5/2012), 5-12. Henta frå <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Sentrale-utfordringer-ved-definisjon.pdf>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Veilederen-Spesialundervisning. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. [www.udir.no](http://www.udir.no). Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Winner, E., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>