

Why let them walk when they can fly?

Tilpasset opplæring og høyt begavede barn

Cecilie Eikefjord Udberg-Helle

Masteroppgave i læring og undervisning

Vårsemesteret 2013

**HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I
BERGEN**



Avdeling for lærarutdanning og idrett



Forord

Arbeidet med denne oppgaven har bydd på mye. Det har vært lærerikt, utfordrende, frustrerende og givende på samme tid.

Jeg vil takke alle informantene som stilte opp, både lærere og skoleleder. Politikerne som sa seg villige til å svare på spørsmålene mine får en stor takk for at de tok seg tid til dette midt i innspurten til valgkampen.

Mine to veiledere, Jon Helèn Pedersen og Arne Apelseth fortjener honnør for å ha klart å samle sammen alle mine krumspring til en helhetlig tanke.

Medstudent Wenche Brandsøy, du har min evige takknemlighet for lange frustrasjonsluftende gåturer når jeg strevde som verst! Til min kollega Karin Buvig, som med stor tålmodighet og nøyaktighet har utøvd rollen som kritisk leser, Danke Schön!

Jeg vil også takke familie og venner for oppmuntrende ord og støtte underveis.

Mine to viktigste inspirasjonskilder, og grunnen til hele oppgaven; Julian Oliver (12) og Ava Cornelia (10). Nå er mamma ferdig med å sitte på pc'n hele tiden! Og til min kjære Jan Ove; Tusen takk for en uendelig tålmodighet og uforbeholden støtte hele veien.

Florø, mai 2013.

Cecilie Eikefjord Udberg-Helle

Sammendrag

Dette er en Masteroppgave i Læring og Undervisning ved Avdeling for lærerutdanning (ALI), Høgskulen i Sogn og Fjordane / Universitetet i Bergen.

Tema for oppgaven er tilpasset opplæring og høyt begavede elever, og tar sikte på å finne ut hvordan lærere, skoleledere og politikere forstår forholdet mellom tilpasset opplæring og høy begavelse. Bakgrunn for valg av tema er fokus i media på hvordan høyt begavede elever undervises/bør undervises, samt egne erfaringer som lærer i grunnskolen.

Med Opplæringslovens § 1-3 som utgangspunkt har jeg sett på hva lærere og politikere legger i bestemmelsen. Empirien blir holdt opp mot aktuell forskning. Fokus i media og i politikken rundt dårlige norske resultater i internasjonale tester gjør at jeg også ser på profilene i lærerutdanningen, samt teori om utdanningssystemet.

Jeg har valgt å nærme meg dette emnet ved å triangulere ulike kvalitative metoder. I tillegg til litteraturstudier og egne observasjoner er det gjennomført intervju med lærere og skoleleder. Endelig er det sendt spørsmål til noen utvalgte politikere.

Undersøkelsen viser at de fleste lærere og politikere ikke besitter generell kunnskap om hva det innebærer å være høyt begavet. De har en viss forforståelse rundt temaet, men den bygger på egne erfaringer, ikke konkret fagkunnskap. Det blir derfor tilfeldig om en høyt begavet elev får riktig opplæring, alt etter lærers kunnskap om og holdning til høy begavelse, samt lærers tolkning av Opplæringslovens § 3-1.

Abstract

How do teachers, school leaders and politicians understand the link between adapted education and gifted children?

The results of this study on adapted education and gifted children, which is a thesis in Teaching and Education, Sogn og Fjordane University College / University of Bergen, show that most Norwegian teachers and politicians have little general knowledge of what it means to be a gifted student.

Their knowledge about the kinds of adapted education that is ideal for these students is limited, as well. They appear to hold a certain assumption which is based solely on their own experiences, not on factual knowledge. Consequently, adapted education for gifted students is random. The teachers' knowledge of and attitude towards gifted children, and the teachers' interpretation of the Education Act §3-1, determine what kind of adapted education a gifted student may receive.

Using the Education Act §3-1 as a base for the exploration, this study aims to describe how teachers and politicians understand the statute. The empirical findings derive from the use of different qualitative methods. In addition to studying literature, and my own observations, I have conducted in-depth-interviews with teachers and a school leader. Lastly, questions were sent to selected politicians.

All results are compared to recent research by other researchers. Due to increasing focus in the media concerning the poor Norwegian results in international tests, I also take a closer look at the different profiles in Norwegian teacher's education, and at theory about the educational system.

The choice to write about this came from an increasing focus in the media about how gifted children are, or should be, educated, as well as from my own experiences as a teacher.

Innholdsliste	s. 1
1. Innledning	s. 3
1.1. Bakgrunn for og formål med oppgaven	s. 3
1.2. Problemstilling og avgrensing av oppgaven	s. 3
2. Teori.....	s. 6
2.1. Høy begavelse	s. 6
2.2. Kjennetegn på høyt begavede barn	s. 11
2.3. Forskning på høyt begavede barn	s. 12
3. Metode	s. 13
3.1. Metodisk strategi, kvalitativ eller kvantitativ	s. 14
3.2. Metodetriangulering	s. 15
3.3. Gjennomføring av intervjuer	s. 17
3.4. Litteratur	s. 18
3.5. Observasjoner	s. 19
4. Tilpasset opplæring	s. 19
4.1. Definisjon	s. 19
4.2. Tpo i dagens skole	s. 20
4.3. Forskning på Tpo	s. 23
5. Høyt begavet eller skoleflink?	s. 25
5.1. Forskjellen på den høyt begavede og den skoleflinke eleven	s. 26
5.2. Underyting og årsaker til underyting	s. 27
5.3. Underyting uten spesifikke vansker	s. 28
5.4. Underyteren	s. 31
5.5. Den høyt begavede underyteren	s. 33
5.6. Konsekvenser av underyting hos den høyt begavede eleven	s. 35

6. Tpo og høyt begavede elever i klasserommet	s. 37
6.1. Hva sier lærerne om tpo og høy begavelse?	s. 37
6.2. Hvilke faktorer kan spille inn for hvordan lærerne håndterer tpo og hb-barn?	s. 44
6.3. Lærerutdanningen	s. 45
6.4. Læreplan og skjult læreplan	s. 48
6.5. Bourdieus teori om kapital og utdanningssystemet	s. 50
6.6. Dannelse	s. 52
6.7. Hva sier politikerne om tpo og hb?	s. 55
6.8. Høyt begavede elevers rettigheter i norsk skole	s. 57
6.9. Etikk	s. 59
7. Oppsummering og veien videre	s. 60
7.1. Status for underdytende hb-elever i norsk skole	s. 60
7.2. Eventuelle skadevirkninger av dagens situasjon og "human capital"	s. 61
7.3. Hva gjør vi? Hva bør vi gjøre?	s. 62
8. Litteraturliste	s. 65

Vedlegg

1. Den triadiske interdependensmodellen
2. Triarchic Theory of Successful Intelligence
3. Tidlige kjennetegn på høyt begavede barn
4. Følger av ikke-tilfredsstillende undervisning
5. Tabell, den kreative, den skoleflinke, og den høyt begavede eleven.
6. Tabell, hva skiller den høyt begavede eleven fra den skoleflinke.
7. Informasjonsskriv til skoler og informanter
8. Samtykkeerklæring
9. Intervjuguide
10. Utdrag fra transkripsjon

1. Innledning

I min lærerhverdag opplever jeg at vi stadig tilpasser lærestoffet. Mange elever sliter med å følge oppsatte planer for progresjon og hva som skal læres. Det er en stor del av hverdagen vår å finne ut hva disse elevene kan klare, og hva vi må prioritere for å kunne gi dem en noenlunde oversikt over lærestoffet. Ofte er dette elever som ikke har noe diagnose, vedtak eller ekstra ressurser. Vi er derfor henvist til å gjøre de nødvendige tilpasningene innenfor de rammene som er lagt, både med hensyn til fysiske ressurser, men også innenfor det vi har eller ikke har av kunnskap om den elevens problemer.

1.1. Bakgrunn for og formål med oppgaven

Av og til dukker det opp elever som trenger tilpasninger i den andre enden av skalaen, med svært gode evner og høyt innlæringstempo. Ofte blir disse elevene fort overlatt til seg selv, fordi de tilsynelatende klarer seg godt, og fordi man som lærer kanskje ikke helt vet hva man skal tilby. De svake elevene kan få ekstra oppgaver og materiell som skal lette innlæringen. Den høyt begavede trenger ikke dette, da eleven allerede kan det eleven skal kunne. Eleven kan klare flere og mer avanserte oppgaver. Det har i den senere tid vært påstått i ulike media¹ at disse elevene ikke får lærestoff tilpasset sine evner og sitt prestasjonsnivå, og at de av den grunn mister motivasjon og lærelyst. Årsakene til at de tilsynelatende ikke får opplæring tilpasset sitt nivå, sies å variere fra manglende kunnskap om høy begavelse, til manglende ressurser eller vilje til tilrettelegging fra skolens side.

Formålet med oppgaven er å prøve å finne ut om det kan være noe i påstandene om at disse elevene ikke får den opplæringen de trenger, hva høy begavelse og underbygning er, samt å finne ut hva slags kunnskap og holdninger som eksisterer om denne typen elever, blant lærere, skoleeiere og politikere. Oppgavens tema og metodevalg problematiserer en del etiske spørsmål som jeg har valgt å ta nærmere for meg i kap. 6.9.

1.2. Problemstilling og avgrensning av oppgaven.

Vi har et lovverk i Norge som slår fast at alle, uansett evner, skal ha en opplæring tilpasset sine evner. Når høyt begavede elever tilsynelatende ikke får dette, er det nærliggende å spørre om

¹ Aftenbladet 9.1.2012, 15.,18.,19.,20.,21. og 28.2.2013, Aftenposten 23. og 23.6.2011, 4.3.,26.8. og 14.9.2012.

eventuelle årsaker kan ligge i skolen. Jeg velger derfor å se på læreren. Læreren er den som står nærmest eleven i dennes skolehverdag, og som er linken mellom skolen og eleven, skolen og de foresatte. Jeg vil bruke lærerens hverdag og forståelse av begrepene ”tilpasset opplæring” og ”høyt begavet” som utgangspunkt for oppgaven.

Jeg ønsker å finne ut hvordan tilpasset opplæring (heretter forkortet til tpo) fungerer for høyt begavede elever. Jeg diskuterer ikke eventuell spesialundervisning etter Opplæringsloven §5-1 som tilbud til høyt begavede elever i denne oppgaven, men forholder meg til den generelle bestemmelsen i Opplæringsloven §1-3. Hvordan denne bestemmelsen brukes er en del av det jeg vil se på i oppgaven. Problemstillingen blir delt i flere delspørsmål. Når det gjelder lærerne har jeg sett på følgende:

- Hva legger lærerne i selve begrepet tpo?
- Hva slags elever tenker læreren på når de snakker om tpo?
- Hva forstår læreren med tpo og høyt begavede elever?
- Hvilke holdninger finnes blant lærerne til høyt begavede og tpo?
- Hvilke praktiske løsninger ser læreren for seg rundt tpo for høyt begavede elever?

For å få svar på disse spørsmålene har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, basert på halvstrukturerte dybdeintervju med seks barneskolelærere. I tillegg har jeg intervjuet en skoleleder for å få emnet belyst fra et administrativt synspunkt. Eventuelle diskusjoner rundt problemstillingen bør ikke stoppe på lærerværelset eller hos skoleadministrasjonen, og jeg vil derfor også se på begrepene og styringsdokumentene som ligger til grunn for tpo. I og med at politiske styringsdokument gjenspeiles både i læreplanene og lærerutdanningens kunnskapsprofil, har jeg valgt å se på ulike tilnærminger til begrepet tpo. Her støtter jeg meg til førsteamanuensis ved HiSF², Eirik Jenssen, sin doktoravhandling ”*Tilpasset opplæring i norsk skole: Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*” fra 2011, samt Forskningsrapport nr. 62, ”*Forskning om tilpasset opplæring*” (2006) av Kari Bachmann, dr. polit. ved Møreforskning, og Peder Haug, professor ved Høgskulen i Volda.

Ulike ideologiske og politiske tolkninger, forståelser og prioriteringer av hva som skal ligge i begrepet tpo i skolehverdagen gjorde at jeg også stilte spørsmål rundt tpo og høyt begavede til

² Høgskulen i Sogn og Fjordane

politikere. De er fra ulike parti, og er representert ved en lokalpolitiker i KUOP³, en stortingsrepresentant som er medlem i KUF,⁴ og et større partis utdanningspolitiske talsperson på Stortinget. Disse spørsmålene ble besvart via e-post.

Jeg sier også noe om skolens autonomi, og har i den sammenhengen valgt å bruke den franske sosiologen Pierre Bourdieus teori om kapital og utdanningssystemet. I tillegg viser jeg til førsteamanuensis ved Hiof⁵, Hilde Afdal, sin doktoravhandling "*Constructing knowledge for the teaching profession*" fra 2012 når det gjelder de ulike kunnskapsprofilene i lærerutdanningen.

Psykolog og pedagog Arnold Hofset kom i 1967 med doktoravhandlingen "*Evnerike barn i grunnskolen*", men etter den tid har vi hatt mange reformer i norsk skole. Både M74, M87, L94 og nå sist K06 har medført en del endringer både i læreplaner og lovverk, slik at jeg i hovedsak har valgt å bruke det lille som finnes av nyere norsk forskning innenfor feltet høyt begavede barn. I hovedsak er det professor Emeritus ved UiO⁶ Kjell Skogen og førsteamanuensis ved UiS⁷ Ella Idsøes bok "*Våre evnerike barn*" (2011). I tillegg støtter jeg meg til Franz Mönks, tidligere professor ved RUN⁸ og nå president i ECHA⁹, professor Roland S. Persson ved HJ¹⁰ og den danske psykologen Ole Kyed. Videre danner Tove Hagenes' masteroppgave i sosiologi "*Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan oppleves barnas og foreldrenes møte med norsk grunnskole*" fra 2009 noe av bakteppet for intervjuene.

Eksisterende norsk forskning rundt høyt begavede barn konsentrerer seg gjerne om barnet/eleven, foreldrene og deres møte med den norske skolen. Jeg vil derfor ikke gå så mye inn på temaet fra den siden, men heller prøve å nærme meg det på bakgrunn av teori om høy begavelse, tilpasset opplæring, og hva læreren selv tenker om temaet høy begavelse. Jeg vil se på hva som finnes om tpo og høy begavelse i læreplan og lovverk, men oppgavens lengde begrenser omfanget til kun å gjelde det som kan knyttes til høyt begavede elever.

³ Kultur og Oppvekst utvalget i kommunen

⁴ Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen 2009-2013.

⁵ Høgskolen i Østfold

⁶ Universitetet i Oslo

⁷ Universitetet i Stavanger

⁸ Radboud University Nijmegen

⁹ European Council for High Ability

¹⁰ Högskolan i Jönköping

Videre har jeg brukt en del engelskspråklig litteratur som grunnlag for det jeg sier om hvordan man kan identifisere høyt begavede elever, samt om det å skille mellom høyt begavede og skoleflinke elever.

2. Teori

2.1. Høy begavelse

Det finnes ulike benevnelser på høyt begavede barn. I tidligere norsk forskning er de omtalt som "evnerike", "intelligente" eller "talentfulle". I dansk og svensk litteratur er de omtalt som "særlig begavede" og "barn med særlige forutsetninger". I engelskspråklig litteratur finner vi dem beskrevet som "gifted" eller "talented". Jeg velger i denne oppgaven å bruke uttrykket "høyt begavet", heretter forkortet til hb. Det finnes ulike forklaringsmodeller på begavelse. Begavelse/talent beskrives i Store Norske Leksikon som et uttrykk vanligvis brukt om:

(...) en persons iboende evner og muligheter til å kunne utvikle ferdigheter innenfor bestemte funksjoner (...) eller hva angår sosiale handlinger (...). Talent avhenger av naturgitte anlegg som (...) intelligens og spesielle ferdigheter, men (...) også egenskaper tilegnet i barndom og oppvekst. Viljestyrke og systematisk utvikling og opptrening av de evner og ressurser man har, er også viktig for videre utvikling av talent. (snl.no)

Videre finner vi følgende definisjon av intelligens:

(...) evnen til å oppfatte, tenke og resonnere så vel som gjenkjenne og forstå (...) nye situasjoner (...) på grunnlag av tidligere erfaring og kunnskap. I intelligensbegrepet inngår også evne til abstrakt tenkning. Intelligens er (...) definert som de egenskapene som involverer tenkning og resonnering og som er nødvendig for å kunne gjøre sosial og økonomisk suksess i samfunnet. (snl.no)

Høy begavelse dreier seg altså ikke kun om IQ, men om kombinasjonen av det man har medfødt av evner, det man lærer seg gjennom oppvekst og skolegang, og hvordan man evner å bruke de erfaringene man gjør seg. Det finnes mange forklaringsmodeller på intelligens og begavelse. Mönks og Ypenburg (2008) forsøker å oppsummere de ulike oppfatningene i fire ulike forklaringsmodeller.

Evnemodeller tar utgangspunkt i at ens mentale evner er medfødte og vedvarende. Selv om de kan fastslås i tidlig alder, vil de ikke komme til uttrykk før i voksenalder. Likevel er et positivt og støttende sosialt miljø viktig, noe den amerikanske forskeren Lewis M. Terman konkluderte med etter mange års forskning. I 1920-årene innledet han en longitudinell studie der 1500 høyt begavede barn ble fulgt gjennom flere år. I 1954 konkluderte Terman med at en persons IQ ikke vil endre seg gjennom livet, og at de i hans gruppe som hadde drevet det til noe i livet, også hadde en sterk motivasjon og evne til å gjennomføre ting i tillegg til sin intelligens. En definisjon som iflg. Mönks og Ypenburg fremdeles har innflytelse på teori og praksis er Marland-definisjonen:

Høyt begavede er i besittelse av realiserte eller potensielle evner som gir seg utslag i store prestasjonsmuligheter på det intellektuelle, kreative og kunstneriske området eller på spesielle akademiske felt, eller i form av usedvanlige lederegenskaper. Dette er barn som, for at de skal kunne realisere sitt bidrag til beste for seg selv og samfunnet, krever et differensiert undervisningstilbud og støttetiltak som vanligvis ikke tilbys i normalskolen. (Mönks og Ypenburg, 2008, s. 23)

Det bør kort nevnes at definisjonen blir kritisert for å ha for ensidig fokus på intellektuelle evner, og ikke tar hensyn til i hvilken grad de evnene må være tilstede for å kunne kalles begavet, og ikke tar hensyn til det sosiale miljøet som skole, venner eller familie.

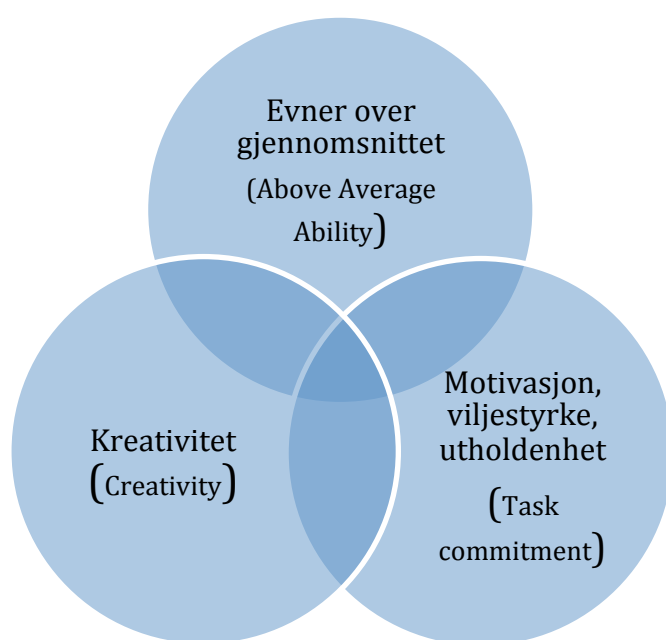
Kognitive komponentmodeller er rettet mot informasjonsbearbeiding, og hvordan et høyt begavet barn skiller seg fra et normalbegavet barn i måten de opptar og bearbeider informasjon på. Forskingen her er mer fokusert på selve bearbeidingsprosessen enn sluttproduktet (Mönks og Ypenburg, 2008, s. 24).

Prestasjonsorienterte modeller skiller mellom evner og realiserte evner. Ikke alt man har anlegg for blir realisert, men anlegget er en forutsetning for fremragende prestasjoner. De prestasjonsorienterte modellene har en fordel i at de retter oppmerksomheten mot de faktorene som kan hindre en realisering av evner/anlegg. Det er ofte barnets umiddelbare miljø som er årsaken, miljøet forstår ikke de spesielle anleggene, derfor blir de heller ikke stimulert. Faglitteraturen nevner mørketall opp mot 50%, altså at halvparten av de begavede barna ikke får den undervisningen de trenger. (Mönks og Ypenburg, 2008, s. 25)

Sosiokulturelle modeller tar utgangspunkt i at begavelsen kun realiseres gjennom et positivt samspill av individuelle og sosiale faktorer. Politisk innsikt og økonomiske forutsetninger avgjør i høy grad hvordan spesielle prestasjoner bedømmes, og betingelsene for disse prestasjonene. Mönks og Ypenburg (2008, s. 26) hevder at om et lands utdanningspolitikk i hovedsak rettes mot de svake og middels begavede, går det på bekostning av de begavede *"fordi man gjerne anser de klokeste som en trussel; de kunne jo utvikle seg til en "elite", og det har man et negativt bilde av."*

De fire modellene jeg har nevnt her er ikke gjensidig utelukkende, men betoner ulike synspunkt som lar seg kombinere. Selv om modellene har en dominerende hovedfaktor, presiserer de at det er flere ting som påvirker hverandre. Noen modeller har flere faktorer.

Den mest velkjente flerfaktormodellen finner vi hos den amerikanske psykologen og professoren Joseph Renzulli. I artikkelen *"What makes Giftedness? Reexamining a definition"* (1978) analyserer han ulike definisjoner av begavelse, samt ser på karakteristika som gjelder begavede personer. Det er etter 1978 kommet kritikk mot modellen hans, men den er fremdeles en av de mest brukte og anerkjente modellene. Kort sagt hevdes det i artikkelen at personer som har fått anerkjennelse på grunn av sine unike prestasjoner og kreative bidrag, besitter evner innen tre ulike områder som overlapper hverandre og virker sammen (Renzulli 1978, s. 3). Disse tre områdene representeres av hver sin sirkel.



Figur hentet fra Renzulli 1978, s. 3

Renzulli er nøye med å påpeke at ikke én av disse sirkelene utgjør begavelse i seg selv, men at det er interaksjonen mellom disse tre som skaper den. Det mørkeste blå området her representerer altså sammenvirkningen av alle tre komponentene. Han understreker også at alle tre komponentene er like viktige, og han mener det er en vanlig feil at komponenten "evner" tillegges for stor vekt.

Komponenten "Evner over gjennomsnittet" kan deles i to – generelle evner og spesifikke evner. Den generelle forstås som evnen til å tilegne seg nye kunnskaper og bruke erfaringene sine i en ny situasjon. Det innebærer også evne til abstrakt tenkning. De spesifikke evnene omhandler mer det å tilegne seg kunnskap på ett eller flere spesifikke områder. "Motivasjon, viljestyrke, utholdenhet" viser til en spesiell form for motivasjon, eller som Renzulli sier: "*energy brought to bear on a particular problem (task) or specific performance area*" (Renzulli 1978, s. 3). Motivasjon betyr også at man føler seg tiltrukket av en bestemt oppgave, og at man kan sette seg mål og legge planer for å nå målene i oppgaven. Den tredje komponenten, "Kreativitet" er et samlebegrep på de ulike benevnelsene som har vært i bruk for å beskrive begavede personer. De passer ikke inn under noen av de andre komponentene. Så lenge man ikke kan måle kreativitet, er det vanskelig å definere, men det innebærer at man evner å finne originale og oppfinnsomme løsninger på problemer, og viser en selvstendig og produktiv tenkning. Alle disse tre komponentene er like viktige. Man må huske på at mennesket er et sosialt vesen, og at et godt sosialt samspill med omgivelsene er viktig for å realisere de evnene en har. Mönks og Ypenburg (2008) sier at Renzullis modell egentlig burde vært tredimensjonell fordi alle elementene øver gjensidig påvirkning.

Anlegg og talent må følges opp og stimuleres dersom de skal utvikle seg videre, og nettopp her kommer viktigheten av det sosiale inn. Mönks og Ypenburg sier at "*dersom de sosiale omgivelsene ikke engasjerer seg i barnets behov for å utvikle seg og lære, kan det ikke utvikle seg optimalt og blir kanskje stående på et nivå som ikke passer for barnet*" (Mönks og Ypenburg 2008, s. 30). De utvider antallet faktorer fra tre til seks; evner, kreativitet, motivasjon, skole, venner og familie. Han sier at man ikke snakker om høy begavelse før alle seks faktorene er til stede og griper inn i hverandre på en optimal måte. Sosial kompetanse er et viktig bindeledd i den triadiske interdependensmodellen (vedlegg 1). Modellen uttrykker et positivt gjensidig forhold mellom de to triadene, og det er nødvendig med en harmonisk sammenfletting for å få optimal utvikling. Det er en vekselvirkning mellom de tre

personlighetsegenskapene, og de tre sosiale relasjonene, og samtidig en gjensidig avhengighet. Mönks og Ypenburg (2008) viser at man ikke kan benekte omgivelsesfaktorer. Når det er snakk om intelligensbegrep, har den amerikanske psykologen Howard Gardner bidratt til å utvide begrepet med sin teori om de syv intelligenser¹¹ fra 1983. Denne teorien om intelligensene har fått stor oppmerksomhet over hele verden, og har vist seg nyttig i skolen. Selv om han med sine eksempler fra boken *Creating Minds* viser til 7 svært ulike personers livsløp, er det stor overensstemmelse på ett punkt: Alle de han nevner, var i besittelse av stor utholdenhet og motivasjon for å nå målene sine. En av Gardners nyere definisjoner på intelligens lyder som følger: *"Intelligens er et biopsykologisk potensial til å bearbeide informasjon som kan aktiveres i et sosialt miljø, slik at man kan løse problemer eller fremstille produkter som er verdifulle i den aktuelle kulturen"* (Gardner 1999, ref. i Mönks og Ypenburg, 2008, s. 33). Her er ikke intelligensen noe som eksisterer eller kan oppstå alene, den er bundet av kulturen og det samfunnet personen(e) tilhører. Intelligensen får først egenverdi gjennom utvikling og integrasjon i den sosiale virkeligheten, uansett om den er høy, middels eller lav.

Også Robert Sternberg, amerikansk psykolog, har bidratt til å utvide intelligensbegrepet. I sin "Triarchic Theory of Successful Intelligence" (Vedlegg 2) deler han begrepet i tre deler, en analytisk, en praktisk og en kreativ. Sternberg mener at det som kjennetegner et menneske med en såkalt "vellykket intelligens", er at de tenker og handler analytisk, kreativt og praktisk på en gang. Det handler om hvordan man balanserer de tre aspektene ved intelligensen og relaterer dem til ens indre verden (componential subtheory), erfaring (experiential subtheory) og ytre verden (contextual subtheory). Når det gjelder intelligens i forhold til ens indre verden legger han vekt på informasjonsbearbeiding. Denne deles igjen i tre komponenter (vedlegg 2), metakomponenter (planlegging, overblikk, evaluering), prestasjonskomponenter (prosesser som er nødvendige for å implementere utførelsen av metakomponentene), og til slutt innhenting av kunnskap (prosessen man må gjennom for å lære hvordan man skal løse problemene i det hele tatt). Alle disse tre komponentene er gjensidig avhengig av hverandre. Når det gjelder intelligensen i forhold til erfaringer, diskuterer han hvordan tidligere erfaringer virker sammen med alle de tre komponentene innen informasjonsbearbeidingen. Dersom en oppgave er kjent, eller utføres flere ganger, blir flere av aspektene ved oppgaven automatisert. Dette krever etter hvert mindre og mindre bevisste avgjørelser rundt hva som vil være det neste naturlige steget i en oppgave. Er en oppgave helt ny, krever det et større mentalt

¹¹ MI- multiple intelligenser: språk, logikk, romforståelse, musikalitet, motorikk, sosial intelligens, selvinnsikt, intuisjon, kreativitet, hukommelse. Senere utvidet til flere intelligenser.

engasjement, og er en større intellektuell utfordring. Til slutt sier Sternbergs teori noe om hvordan intelligensen forholder seg til den konteksten vi befinner oss i. Den intelligensen skal tjene tre funksjoner, å tilpasse seg sitt eksisterende miljø, å forme dette slik at vi kan kreere nye miljø, og å kunne velge nye miljø (Sternberg, Jarvin og Grigorenko, 2011). Teorien definerer ikke en intelligent person som en som presterer i alle sammenhenger, men som en som kjenner sine styrker og svakheter, samt finner metoder for å maksimere sine sterke sider og/eller kompensere for eller korrigere sine svake sider.

Den ungarske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi understreker også viktigheten av kontekst i begavelse. Han sier at *"talent cannot be observed except against the background of well-specified cultural expectations"* (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986, ref. i Sternberg et al., 2011, s. 28). Han mener at begavelse ikke er et personlighetstrekk, men en interaksjon mellom et individ og dets omgivelser.

2.2. Kjennetegn på høyt begavede barn.

Det finnes en del kjennetegn som går igjen på barn som viser seg å være høyt begavede. Det er viktig å presisere at ikke alle innehar alle kjennetegnene, og noen er gjensidig utelukkende. Flertallet vil likevel inneha flere av disse kjennetegnene. Den sørafrikanske professoren og psykologen Shirley Kokot har gjennom sin forskning funnet noen typiske tidlige trekk ved høyt begavede barn (Kokot, 1999, s. 15), bl.a. at de har høyt aktivitetsnivå, er oppmerksomme, nysgjerrig, lærer hurtig, og har et tidlig ordforråd. (Fullstendig liste i vedlegg 3)

Å identifisere høyt begavede elever kan være vanskelig når gode resultat kan mistolkes som høy begavelse. Egne erfaringer og kollegaers erfaringer forteller meg at elever som har gode resultat får anerkjennelse for presist, godt underbygget og riktig arbeid. Noen ganger blir så det tolket til at disse elevene er særlig begavet, nettopp fordi oppførselen og produktiviteten deres ligger over den typiske gjennomsnittseleven. Disse er de "skoleflinke" elevene.

Forskjellen på de skoleflinke og hb-elevne kommer jeg tilbake til i kap. 5.1.

En hb-elev kan identifiseres ved hjelp av faktorene i Kokots liste, men som lærer kan det være vanskelig å få øye på tidlige faktorer samme måte som en forelder. I skolen er det andre ting man må se etter. En generell intelligestest er et utmerket identifiseringsredskap, men i norsk skole har vi ikke, og ønsker heller ikke, generell testing av elevene våre. De skal alle møtes med

de forutsetninger de har, og uavhengig av evner. Der det oppstår problemer av en slik grad at PPT blir koblet inn er det nok mer aktuelt med en generell intelligenstagstest eller en spesifikk evnetest. Ut over disse to identifiseringsredskapene er det lærer- og foreldrevurderinger, vennerapporteringer, selvrappotering og mappeevalueringer som må danne grunnlaget for en eventuell identifisering som hb.

Psykologiprofessor og Harvard-forsker Ellen Winner (1996) har samlet ni myter hun mener finnes rundt høyt begavede barn, uansett bakgrunn, utdanning og kultur. Jeg vil av plasshensyn ikke gå inn på alle her, men kort nevne de jeg anser som viktigst. Den mest fremtredende myten er at høyt begavede barn er begavede på alle felt. Det er ifølge Winner ikke tilfelle. Et barn kan være høybegavet på ett felt, og ha lærevansker på et annet. En annen sterk myte er at høy begavelse bunner i riktig stimuli fra foreldre og lærere fra ung alder. Winner avviser dette, og sier at det er et samspill mellom arv og miljø. En tredje myte sier at alle høyt begavede barn blir til noe eksepsjonelt som voksne. Winner (1996) sier det kun gjelder noen få av disse. Som alle andre barn er de høyt begavede avhengige av personlighet, motivasjon, familie, miljø, mulighet og kanskje litt flaks, for å prestere i voksen alder. Den siste myten jeg vil omtale, er myten om at alle barn er begavede. Dagens lærere er alle kjent med Gardner og hans multiple intelligenser. Om man skal ta Gardners teorier til etterretning betyr det at alle barn har et eller annet felt der de er gode. Teorien er deskriptiv, og beskriver eksisterende intellektuelle egenskaper som kan være på ulike områder. Høy begavelse dreier seg ikke om at man avviser de multiple intelligenser, men at man ser at noen barn innehar en slik kapasitet og et slikt potensial at de ligger flere år foran sine jevnaldrende. Det betyr ikke at de jevnaldrende ikke er intelligente, men de har et aldersadekvat evne- og prestasjonsnivå. Når vi snakker om å legge til rette for læring ved at alle skal få undervisning tilpasset evner og nivå, betyr det da å ta hensyn til både de sterke og svake sidene hos elevene.

2.3. Forskning på høyt begavede barn

I utlandet er det adskillig mer forskning på høyt begavede enn i Norge. Jeg kan ikke spekulere i hvorfor det er slik, men vil kort nevne at det i utlandet gjennom flere år har vært større fokus på temaet enn her hjemme. Det finnes svært lite norsk forskning på temaet (jf. kap. 1.1). Arnold Hofseths doktoravhandling fra 1967 var lenge det eneste. De senere år har det med bakgrunn i økt fokus på temaet her hjemme også kommet noen flere masteroppgaver, bl.a. Hansen og Hansen (2002) "*Hvordan blir flinke elever ivaretatt*" fokuserer på forskjellen mellom offentlige og private skolars ivaretagelse av hb-elever. Tove Hagenes (2009) "*Begavede barn i*

norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og eget møte med skolen?" setter søkelyset på foreldrenes ståsted. I tillegg kommer Ella Idsøe og Kjell Skogens bok fra 2011; *Våre evnerike barn*. Jeg har ikke vært i stand til å finne større norske forskningsprosjekter på dette feltet.

Det er ikke enkelt å skaffe seg kunnskap om denne elevgruppen. Temaet er fraværende i lærerutdanningen, og ved utdanningsinstitusjonene er det begrenset kunnskap. Det resulterer i at høyt begavede for mange er et ukjent fenomen. Man hører om skoleflinke elever, som jobber godt og får gode resultater. De klarer seg godt både sosialt og faglig.

Populæroppfatningen er at disse elevene stort sett "greier seg selv". Det kan vel til en viss grad sies å være riktig, ofte ser vi at denne oppfatningen også gjelder de elevene som har svært gode evner, men som ikke presterer etter evne, og heller ikke oppfattes som spesielt skoleflinke. Skogen og Idsøe (2011) uttrykker bekymring over at mange fagfolk og politikere avviser behovet for kompetanse rundt høyt begavede elever. Hovedbegrunnelsene for avvisningen er for det første nettopp påstanden om at de skoleflinke, inkludert de høyt begavede, elevene klarer seg selv. Det andre er redselen for at hjelp og støtte til disse "flinke" elevene skal representere en uheldig elitisme og motvirke den sosiale utjevningen. Det sier noe om oppfatningen rundt hvordan vi tenker om utdanningssystemet, hva vi synes burde være viktig, og hva slags oppfatninger folk flest har.

3. Metode

Som en del av forarbeidet til denne oppgaven så jeg på ulike tilnæringsmåter og metoder for å finne ut hvordan jeg best kunne finne svar på den delen av problemstillingen som dreide seg om læreren.

Forskning som er gjennomført på en seriøs måte, skal vi kunne stole på som sann. Det ligger selvsagt usikkerhet knyttet til alle metoder som involverer mennesker, og det må tas hensyn til. Observasjoner og intervjuer vil alltid være påvirket både av dem som intervjuer og dem som blir intervjuet (Larsen 2007). Det er viktig å huske på at det man finner i forskningen er tendenser, og ikke gjelder for alle. Ulike nyanser vil også være med på å sortere resultatene mer (Larsen 2007).

Det er også etiske hensyn å ta i forskning. Å forske på samfunnet innebærer at det på et tidspunkt i forskningen vil oppstå et eller annet etisk dilemma. Det kan være at temaet eller problemstillingen kan betegnes som uetisk, hvordan datainnsamlingen foregår, og hvordan det man finner ut skal formidles og brukes (Larsen 2007). Det er også vanskelig å legge fra seg sine egne erfaringer, verdier og tolkninger når en forsker på samfunnet, og det vil også påvirke hvilken tilnæringsmåte man velger, hvordan man formulerer problemstillingen, og også til dels hvordan man tolker det man finner. Larsen (2007) sier at selv om objektivitet er uoppnåelig, er det likevel idealet. Videre etiske problemstillinger kommer jeg tilbake til i kap. 6.9.

3.1. Metodisk strategi, kvantitativ eller kvalitativ.

Metode i forskning er verktøyet man bruker for å få svar på spørsmål og ny kunnskap. Det dreier seg om hvordan informasjonen innhentes, organiseres og tolkes. Innen samfunnsfaglig metode er man opptatt av mennesket og samfunn, og det er vanlig å skille mellom to hovedtyper metode: kvalitativ og kvantitativ. Hvilket formål man har med undersøkelsen, styrer hvilken metode man velger. Egne forutsetninger, ressurser, studieobjektene egenskaper og selvsagt eget forhold til kildene er også med på å bestemme hvilken metode som er best egnet. Av og til kan det være nyttig å kombinere metoder (Larsen 2007).

Kvantitative metoder brukes som oftest når formålet er å forklare noe, og skaffe seg en representativ oversikt. Problemstillingen blir gjerne presentert som spørsmål og hypoteser, og man søker få opplysninger om mange enheter. Ofte brukes det spørreskjema. Da kan man telle opp data, sammenligne og generalisere. Resultatet presenteres i tabeller og figurer. Kvalitative metoder er mer gunstig når man har spørsmål og temabeskrivelser, når man ønsker å oppnå en helhetsforståelse. Det foregår gjerne ved at man intervjuer noen få informanter. I motsetning til ved kvantitative undersøkelser søker man her mange opplysninger om få enheter. Det blir dermed ikke noe man kan generalisere, men undersøkelsen har overførbarhet. I stedet for å sammenligne og klassifisere ønsker man å få en helhet, å kunne se mønster i helheten. Resultatene presenteres gjerne ved hjelp av sitater (Larsen 2007). Man kan også kombinere metodene. Å bruke flere metoder gir forskeren en mulighet til å utnytte sterke sider ved begge metoder for å oppveie for svakheter.

Larsen (2007) sier videre at det finnes både fordeler og ulemper ved begge metodene. Når det gjelder kvantitative metoder, er en av fordelene at informasjonsmengden kan reduseres til akkurat det lille man er interessert i, og man kan stille spørsmålene sine til mange respondenter. Det gir stor bredde, noe som er utgangspunktet for å kunne generalisere. Et spørreskjema gir også muligheter til å benytte bearbeidingsmetoder som er arbeidsbesparende, og det å kunne sende spørreskjemaer i post eller pr. mail sparer tid. Samtidig er respondentene anonyme, noe som ofte gir ærligere svar. Ulempen ved kvantitativ metode er at det gir svært få opplysninger pr. respondent. Kanskje man burde stilt flere, bedre, eller annerledes spørsmål. Det kan derfor være vanskelig å sikre god validitet, selv om man har forberedt seg godt. Tynt grunnlag kan gi risiko for feilslutninger. Når man har et stort tallmateriale, kan det også oppstå unøyaktighet i databehandlingen, og dermed feil konklusjon. Reliabilitet kan derfor også være vanskelig ved kvantitative undersøkelser.

Kvalitative undersøkelser har en fordel i at man møter informantene ansikt til ansikt. Det hindrer bortfall. Det å kunne gå i dybden på temaet er en fordel for forskeren, og det gir bedre mulighet for en helhetsforståelse. I en intervju situasjon kan man også stille oppfølgings spørsmål, slik at man får utdypende svar og kan unngå misforståelser. Det er også lettere å sikre god validitet, og den tette observasjonen gjør det enklere å tolke svarene. Deri ligger også feiltolkningsmuligheter, at informanten eller jeg misforstår hverandre, at vi feiltolker både kroppsspråk og formuleringer, siden den tette forbindelsen kanskje gjør informanten ukomfortabel. Noen ganger er det vanskelig for informantene å være helt ærlige også, det er kanskje pinlig eller på andre måter stressende når man sitter ansikt til ansikt med forskeren og skal svare på spørsmål. Noen flere ulemper ved denne metoden er bl.a. at man ikke kan generalisere, i tillegg er databehandlingen tid- og arbeidskrevende. Den mest åpenbare ulempen er kontrolleffekten, at intervjuer eller metode påvirker informanter slik at vedkommende svarer det han tror forskeren vil høre, for å gjøre et godt inntrykk, eller for å skjule egen uvitenhet. I slike tilfeller blir innsamlet informasjon verdiløs (Larsen 2007).

I arbeidet mitt hadde jeg opprinnelig tenkt å bruke en kvantitativ metode. Jeg ønsket å finne representative metoder for hvordan hb-elever ble møtt, forstått og undervist. En pilot på egen arbeidsplass gav meg imidlertid erfaringen at en kvantitativ undersøkelse rundt dette temaet forutsetter at de jeg spør, besitter en spesiell type kunnskap/erfaring som jeg ikke kan regne med at alle har. Det begrunner jeg med at antatt tall på slike høyt begavede elever er lavt,

anslagsvis kun 5-10% av elevmassen (Skogen og Iidsøe, 2011). Jeg konkluderte derfor med at en kvalitativ undersøkelse kan gi meg de mest reelle svarene med tanke på problemstillingen.

3.2. Metodetriangulering

Metodetriangulering gir anledning til å gå i dybden. Ved å kombinere metoder får en temaet belyst fra flere sider.

Jeg bestemte meg for å gjennomføre halvstruktureerte dybdeintervju med fire til seks informanter. For å få synspunkt på temaet også fra skolens side, ønsket jeg også å få til et dybdeintervju med en skoleleder. Utvalget mitt er lite, undersøkelsen eksplorativ og kan kanskje dermed sies å gi et lite representativt bilde, men den er overførbar til skolehverdagen for mange elever og lærere. Det bør nevnes at en ved intervju kanskje ikke får korrekte opplysninger rundt hvordan læreren faktisk jobber med temaet, men deres oppfatning av hvordan det gjøres. Observasjon hadde kanskje kunnet avdekke andre ting enn det læreren selv er bevisst på, men i og med at jeg var mest opptatt av å finne ut hvordan læreren reflekterte rundt temaet, fant jeg det mest hensiktsmessig å bare gjennomføre intervju.

I tillegg til intervjuene synes jeg det ville være interessant å få belyst hva politikerne mente om temaet. Med bakgrunn i våre ideologisk og politisk styrte læreplaner (se kap.4.2 og 4.3) er nettopp politikernes forståelse essensiell i tolkningen av læreplaner, lovtekster og forskrifter. I utgangspunktet ønsket jeg å få intervju dem, men det var av praktiske årsaker ikke gjennomførbart. Etter kontakt pr. e-post, fikk jeg sendt ett sett spørsmål rundt deres forståelse og tolkning av Opplæringslovens §1-3, også i forhold til høyt begavede barn. Disse ble sendt til dem personlig, og de har svart pr. e-post. Jeg fikk svar både fra lokalpolitikere og stortingspolitikere. Analyse og resultat av disse svarene kommer jeg tilbake til i kap. 6.8.

Jeg har lest mye litteratur om tpo og hb, og har derfor også valgt å bruke mye av denne litteraturen for å få temaet belyst fra mer enn bare skolens og politikernes ståsted. Dette kommer jeg nærmere inn på i kap. 3.4.

Jeg bruker også mine egne observasjoner som lærer. Jeg står midt i skolehverdagen, jeg ser mine elever, kollegaer og skoleledelse måtte forholde seg til en uendelig mengde problemstillinger hver dag. Jeg leser aviser og ser politiske debatter, jeg leser

styringsdokument og læreplaner, og jeg hører diskusjoner på lærerværelsene. Mine egne observasjoner som lærer var spiren til denne oppgaven i begynnelsen, og jeg vil ikke undervurdere verdien av det jeg har sett, erfart og lært. Dette blir omtalt nærmere i kap. 3.5 og 6.7.

En triangulering bestående av egne observasjoner, litteratur, kvalitative intervju og spørsmål gjør at jeg får belyst temaet fra flere vinkler. Informantenes praksisnære tilnærming, politikernes tolkninger sammen med egne observasjoner og variert litteratur, bidrar på hver sin måte til en dypere forståelse for temaet.

3.3. Gjennomføring av intervjuer

Jeg valgte å bruke skoler i egen kommune. De ble valgt på bakgrunn av å være typisk middels store forstedsskoler med 150-200 barn fra ulike områder, og en lærerstab med både erfarne og forholdsvis ferske lærere. Meldeskjema ble sendt og godkjenning fra NSD bekreftet. Jeg sendte ut informasjonsskriv til skoleledelsen, og tok deretter kontakt med rektor pr. telefon. Rektor videreformidlet informasjonen fra meg til informantene. Utvelgelsen av informanter var egentlig tenkt å foregå ved selvseleksjon, men da det ikke fremskaffet nok informanter, endte det med at rektor skjønnsmessig plukket ut informanter som så var villige til å stille. Informantene fikk ikke utlevert spørsmål på forhånd, men fikk vite at det dreide seg om tpo.

Informantene fikk bestemme når og hvor det skulle foregå, og jeg var bevisst på å skape en avslappet atmosfære. Jeg presiserte at jeg ønsket at dette skulle foregå som en uformell samtale, der jeg ville stille spørsmålene slik at de kunne snakke fritt rundt tema. Der jeg hadde behov for utdyping eller flere opplysninger, ville jeg spørre. Hadde de spørsmål eller ønsket forklaringer, sto de fritt til å komme med dem når som helst under samtalen. Jeg valgte også å bruke noen informanter fra egen skole. Jeg var obs på at deres eventuelle kjennskap til meg som kollega kunne farge svarene de gav meg, dette spurte jeg også om under intervjuene.

Jeg fulgte en intervjuguide, der spørsmålene ble brukt som veiledning for intervjuene (se vedlegg 9). Guiden var delt inn i tre hoveddeler, en om tpo generelt, en om tpo og høyt begavede elever, og avslutningsvis en del om dagens og en eventuell fremtidig situasjon for høyt begavede elever. Jeg ønsket ikke å styre intervjuet i for stor grad. Dette fungerte fint, selv om det ble nødvendig med noen utdypinger og forklaringer underveis. Jeg var bevisst på å stille spørsmål som gikk på hva informantene tenkte og mente, for å unngå at de skulle prøve å svare slik de trodde jeg ville. Etter hvert som informantene ble mer bekvemme med

situasjonen ble min eneste oppgave å holde informanten inne på det jeg ville de skulle snakke om. Umiddelbart etter intervjuene noterte jeg ned det jeg hadde oppfattet av kroppsspråk og mimikk som understøttet eller motsa det informantene sa. Dette hjalp meg å tolke utsagnene i ettertid. Når det gjaldt informantene fra egen arbeidsplass, ble dette tatt særlig hensyn til, nettopp for å hjelpe meg til å finne ut hva de sa både med og uten ord.

Jeg har valgt å foreta en helhetsanalyse av intervjuene. Som uformelle samtaler er det vanskelig å dele dem opp i kategorier, og jeg fant det derfor mest hensiktsmessig å velge ut de inntrykkene som betegner hovedinntrykkene. Materialet ble delt opp etter spørsmålene/stikkordene i intervjuguiden, og satt opp mot hver enkelt informants svar på dette. Det ble satt inn i en tabell slik at jeg lettere kunne få oversikten, sammenligne og tolke hva som ble sagt. Kroppsspråk og mimikk var også med i tolkningen. Analyse og resultat av intervjuene følger i kap. 6.1 og 6.2.

Informantene leverte et skriftlig samtykkeskjema der de bekreftet å ha mottatt informasjonen, og var innforstått med at de selvsagt sto fritt til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, i ledige klasserom. Samtalen ble tatt opp på diktafon. Intervjuene ble umiddelbart transkribert. Alle lydfiletne med intervju ble så overført til passordbeskyttet pc. Alle navn ble fjernet og erstattet med fiktive, både på personer og skole. Nøkkelen til navnekoden ble oppbevart separat fra pc. I tråd med retningslinjene fra NSD ble all informasjon oppbevart i låst rom, der kun jeg hadde tilgang.

3.4. Litteratur

Jeg har i tillegg til intervju brukt mye litteratur som grunnlag for oppgaven. Jeg oppdaget under forberedelsene til arbeidet at det var lite norsk forskningslitteratur rundt hb som jeg kunne støtte meg på. Ettersom jeg gjennom media var kjent med at det fantes egne skoler¹² for hb-elever i Danmark, begynte søket mitt der. Gjennom henvisninger og rapporter derfra fant jeg enorme mengder engelskspråklig litteratur. Jeg måtte avgrense kraftig, og jeg valgte å konsentrere meg om litteratur som forklarer hvordan hb-elever prosesserer og tenker, forklaringer og teorier på hva hb egentlig er, og hvordan det kan arte seg i hverdagen. Basert på egne erfaringer og observasjoner mistenkte jeg at det er der kunnskapsmangelen er størst i Norge. Etter hvert som jeg leste, fant jeg ut at mange land hadde egne program for hb-elever,

¹² Athene-skolen og Mentiqua.

og at det ble forsket mye på hvilken undervisning som var best for disse elevene, spesielt i USA, Australia og Sør-Afrika. Der fant jeg også en del av den litteraturen jeg har valgt å bruke for å forklare begrepet hb, bl.a. Kokot, Rimm, Sternberg og Silvermann. Når det gjaldt skandinavisk forskning, ble det fort klart for meg at danske Kyed, Nissen og Baltzer hadde gjennomført omfattende forskning som kunne være mer overførbart til norske forhold enn den engelskspråklige. Det begrunner jeg med større likhet i utdanningssystemet og samfunnsstruktur. Også svenske Roland Persson har gjennom mange år drevet omfattende forskning på hb-barn. Jeg har forsøkt å finne litteratur som belyser temaet fra flere sider, og fra forskere med ulik bakgrunn. Noen er pedagoger, noen psykologer, og noen samfunnsforskere. Enkelte har lang egen erfaring fra klasserommet, andre ikke. Jeg tror at det å få temaet belyst fra forskere med ulik bakgrunn har gitt meg et bredere forståelsesgrunnlag og gjort meg i stand til å bedre sortere ut hva som er relevant for norske forhold.

3.5. Observasjoner

Etter flere år som lærer i grunnskolen har jeg observert mange ulike elever, og sett ulike lærere undervise på ulike måter. Egne observasjoner ble derfor en tredje faktor i metodevalget. Med bakgrunn i utdannelsen min og de erfaringer jeg har gjort meg, har jeg med meg en forforståelse og forståelse som virker inn på hvordan jeg tolker og oppfatter ting. Det gjelder både den teorien jeg velger å bruke, og hvilke avgrensninger jeg gjør i denne oppgaven. Observasjoner av hb-elever som ikke har fått riktig opplæring, påvirker selvsagt mitt syn på disse elevenes undervisningssituasjon. Jeg kan ikke si at mine erfaringer og observasjoner er generelle, med det utgjør mitt erfaringsgrunnlag. Hvilken retning min interesse for feltet går i, påvirker også vinklingen av oppgaven. Det at det gjennom arbeidet dukket opp problemstillinger jeg var kjent med fra før, kan påvirke eller fordreie mine tolkninger av informantenes opplysninger, men samtidig kan det også føre til at jeg raskere fanger opp hva de mener og kan stille spørsmål som kan medføre en dypere forståelse.

4. Tilpasset opplæring

4.1. Definisjon av tilpasset opplæring

Håstein og Werner (2010) sier at tilpasset opplæring ikke er en måte å undervise på, men at det er å forstå som *"en tilstand preget av bestemte kvaliteter som gjør at alle elevene lærer*

fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med de andre” (Håstein og Werner 2010:52). De viser videre til Vedeler (1990) som sier at:

Tilpasset opplæring vil si opplæring på det enkelte barns premisser, hvor oppgavene barna stilles overfor, gir utfordringer med utgangspunkt i deres funksjonsnivå, kunnskaper og sosiale/kulturelle bakgrunn. Temaer eller emner, progresjon og arbeidsmåter velges slik at de er tilpasset det enkelte barns ressurser, muligheter, særegne behov og problemer. (Vedeler (1990) ref. i Håstein og Werner 2010:53)

Min arbeidsdefinisjon av tilpasset opplæring er en undervisning som tilpasses hver elev ut fra evner og behov. Dette er en vid definisjon som betyr at alle elever, også de med en høy begavelse, skal få noe å strekke seg etter.

4.2. Tpo i dagens skole

Norsk skolepolitisk tradisjon har som målsetting at alle skoleeiere har plikt på seg til å legge til rette for at alle elevene skal få en opplæring tilpasset hver enkelt elevs evner, anlegg og forutsetninger (Oppl.l.§3-1 (1998)). Vi har en inkluderingsideologi om en skole for alle, også for elever som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen. Skogen og Idsøe (2011) drar ideologien bak inkluderingsprinsippet i den norske skolen helt tilbake til loven av 1739¹³.

I vårt samfunn er grunntanken at vi alle er like, i det at vi har de samme rettighetene og pliktene uansett bakgrunn og posisjon i samfunnet. Alle bidrar, i form av skatt og arbeidskraft. Når vi har behov for det, yter samfunnet hjelp i form av sykehus, stell av eldre, veier, skole, osv. Dette er noe de fleste nordmenn tar som en selvfølge, og man antar at det meste som blir gjort, blir gjort til det beste for flest mulig. Deltakerne, samfunnsborgerne, antar at alle har de samme pliktene og rettighetene. Det eksisterer en felles forståelse av rettigheter og plikter som hviler på hvert enkelt medlem i samfunnet og i skolen. Det forventes at alle elever har både plikter og rettigheter. De fleste erfarer da også at barna deres får den forventede alders- og evneadekvate opplæringen de har rett på i skolen. Den norske skolen for de fleste er en inkluderende og god skole, som gir en omfattende og riktig grunnopplæring. Rettigheter og plikter for både samfunn og individ, nedfelt og regulert i lov og planverk, sikrer en i

¹³ Loven om skoler på landet, allmueskolene.

utgangspunktet rettferdig og likeverdig opplæring der elevene går ut i samfunnet og bidrar til fellesskapet som "gagns mennesker".

Selve prinsippet om tilpasset opplæring har vært lovfestet i norsk grunnskole siden 1975 og kan oppleves, forstås og håndteres på ulike nivå i utdanningssystemet. Eirik Jenssen sier i sin doktoravhandling fra 2011 at det er et viktig politisk virkemiddel. Det forventes at den tilpassede opplæringen skal møte de utfordringer skolesektoren har knyttet til sosial utjevning, økt læringsutbytte og inkludering (Jenssen 2011). Han sier at når Norge etter hvert er blitt et samfunn med stadig økende mangfoldighet på flere områder, er dette naturlig følgende utfordringer. I Norge er det politikerne som utformer utdanningspolitikken, ikke utdanningsinstitusjonene. Dermed får politikernes handlingsvalg store konsekvenser for denne utformingen (Jenssen 2011). Når det samtidig overlates til den enkelte skole å gi den tilpassede opplæringen selve det praktiske innholdet, betyr det at forståelsen av hva som skal ligge i begrepet, påvirkes av den enkelte skoles habitus, skolens praktiske hverdag både organisatorisk og økonomisk, lærerne og skoleledelsens forståelse og lærernes utdanning. Grunnen til den tilsynelatende tilfeldige forståelsen er at begrepet ikke har noen teoretisk forankring, og blir da verken entydig eller opplagt (Jenssen 2011).

Jeg vil av plasshensyn ikke gå nærmere inn på begrepet "tilpasset opplæring" slik det ble forstått gjennom de ulike læreplanene fra M74, M87 til L97, men nevner kort at fokuset skiftet fra integrering til inkludering. Altså skulle det være noe mer enn fysisk og organisatorisk integrering av elever; inkludering skulle føre til en endring av skolens pedagogiske praksis (Jenssen 2011).

Enhetskolens doble siktemål understrekes i forarbeidene til L97. Skolen skal "*gi barn og unge del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og vekstmuligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller*" (Jenssen 2011). Altså skal man ta hensyn både til fellesskapet og behovet for individualisering. Jenssen sier videre at prinsippet om tilpasset opplæring i L97 innebærer mer enn at den skal tilpasses de intellektuelle evnene elevene har, men også ivareta interesser og kulturelle forutsetninger. Fokuset på den individuelle tilpasningen blir sterkere i forarbeidene til den siste reformen, Kunnskapsløftet i 2006. Målet, iflg. Jenssen, er at gjennom pedagogisk tilpasning skal flere prestere bedre. Skolene står friere til å dele inn elevene i grupper, alt etter behov, det er stor vekt på kompetansemål og prosessfrihet. Tilpasset opplæring får en stor plass som pedagogisk praksis. Problemet, sier Jenssen, er bare det at planen sier ingenting om

hvordan skolene og lærerne skal håndtere denne praksisen (Jenssen 2011). Blir det da slik at det er tilfeldig hvordan begrepet tolkes, både av skoler og politikere? Blir politikernes mål overordnet pedagogikken? Bachmann og Haug sier at offentlige styringsdokumenter og reformdokumenter synes å formidle klart hva som ligger i uttrykket tilpasset opplæring, men at utfordringen er hvordan dette kan eller bør gjøres (Bachmann og Haug 2006:8). I sin studie søker Jenssen en dypere innsikt i hva som kjennetegner nettopp de valgene både skoleledere og lærere tar i sitt daglige arbeid med tilpasset opplæring. Skolelederne og lærerne befinner seg på to ulike nivå (hhv. meso-og mikronivå) i utdanningssystemet, og det interessante med studien er hvordan de to ulike nivåene forholder seg til det samme bakteppet, nemlig de politiske dokumentene¹⁴.

Politikerne har blant annet som mål å redusere andelen elever som får spesialundervisning. Skolene praktiserer tilpasset opplæring både i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen. Det betyr at den ordinære undervisningen må foregå på en slik måte at flest mulig elever får det tilfredsstillende utbyttet vi ønsker. Når andelen elever med spesialpedagogisk undervisning har gått opp fra 5,4% i 2005 til 8,6% i 2012 (ssb.no), sier Jenssen at det kan være at skolen ikke har klart å håndtere mangfoldet i skolen gjennom den ordinære undervisningen. Når det mangler en felles begrepsforståelse rundt tilpasset opplæring, åpner det opp for en mengde ulike meninger.

Jenssens studie forsøker å vise hva som kjennetegner nettopp meningsdanning på de ulike nivåene i utdanningssystemet. Det viser seg at de ulike nivåene kjennetegnes av ulike diskurser. De politiske dokumentene bidrar til å gi en større forståelse for skolelederne og lærernes handlingsvalg, men skolelederne kommuniserer både med byråkratene og lærerne. Språket deres er farget av det økonomiske språket og av strategiske handlinger, mens læreren naturlig nok er mest opptatt av det som foregår i klasserommet. Læreren har fokus på at arbeidet med tilpasset opplæring skal bygge på kommunikative handlinger med elever og foreldre (Jenssen 2011). Han sier at selv om strukturen på skolene ligger til rette for felles forståelse, og at det er etablert mange møteplasser og kommunikasjonskanaler på tvers av nivåene i utdanningssystemet, viser det seg at skoleledere og lærere i praksis har ulik forståelse og tilnærming til tilpasset opplæring. Skolelederne og lærernes nivå ser ut til å være løst koblet, og fungerer parallelt i stedet for samordnet og helhetlig. Fordi det da er en ulik tilnærming til den tilpassede opplæringen på disse to nivåene, synes avstanden mellom

¹⁴ I studien omtalt som makronivå.

nivåene å øke. Spenningen som oppstår, takles ofte ved at de to nivåene styrer med sitt uten for mye innblanding. Skolelederne leder, altså administrerer og legger planer, mens lærerne underviser. Jenssen sier at studien viser en tendens til at de to nivåene utvikler seg ”*som to selvstendige sfærer med ulik diskurs*” (Jenssen 2011), og at dersom skolen skal fremstå med en felles strategi og håndtering av tilpasset opplæring, kreves det mer enn tilrettelagt struktur og byråkratiske arbeidsmåter. Bachmann og Haug (2006) sier at når det da er en dreining i Kunnskapsløftet bort fra fellesskapet og over mot større prosessfrihet, betyr det en forskyvning bort fra kollektive undervisningsprosesser og de felles referanserammene allmenndannelsen gir. Med økt fokus på det enkelte individ er den kollektive identiteten fra L97 tonet ned, og det er åpnet for en ny ideologisk orientering i utdanningspolitikken. Men selv om fokuset dreies litt vekk fra det vi så i L97, er det likevel en tanke i bunnen om at den tilpassede opplæringen på tross av sin vektlegging av det individuelle skal være det som gjør elevene likeverdige, gir dem de samme mulighetene.

Sosial utjevning er et av de virkelig store politiske satsingsområdene i norsk politikk. Skolen tilskrives en viktig rolle i denne ambisjonen (Jenssen 2011). Tilpasset opplæring kan med andre ord sees som et virkemiddel for å nå idealet om en likeverdig skole ved å imøtekomme forskjelligheten og mangfoldet i fellesskapet (Solstad, Rønning og Karlsen (2003) i Bachmann og Haug 2006). Når noen grupper, slik som hb-elevne uten rett til spesialundervisning, likevel systematisk virker å falle utenfor skolens læringsfellesskap, kan det se ut som om skolen både reproducerer og forsterker ulikhetene den søker å utjevne. Tilpasset opplæring er tilsynelatende ikke en enkel og grei løsning på hvordan man skal fange opp disse elevgruppene eller utjevne sosiale ulikheter. Bachmann og Haug omtaler det som et politisk skapt begrep, som for det første er uklart definert, men i tillegg, nettopp i kraft av å være et politisk begrep, endrer sitt politiske innhold og betydning over tid (Bachmann og Haug 2006). Når forskningslitteraturen også knytter ideologiske betydninger til begrepet, er det kanskje ikke så rart at diskusjonene går rundt definisjoner og ideologi i stedet for å gå inn på de mer nødvendige praktiske operasjoniseringene.

4.3. Forskning på tpo

Det finnes mye forskning om tilpasset opplæring. Kari Bachmann og Peder Haugs rapport fra 2006 gir en gjennomgang og analyse av forskning om tilpasset opplæring. Rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og gir et bilde av ”*kunnskapsstatus for norske*

forskningsbaserte studier av tilpasset opplæring” (Jenssen 2011), men også informasjon om områder der det er lite eller ingen slik forskning. De skiller mellom to hovedtyper litteratur om tilpasset opplæring. Den antatt største gruppen tekster er ikke forskningslitteratur, men fremstillinger om hva tilpasset opplæring er, hvorfor den er bra, og hvordan den kan praktiseres. De sier videre at noe av denne litteraturen er normativ og sterkt ideologisk. I det ligger at referansene ofte er styringsdokumenter, lover, læreplaner, stortingsmeldinger og lignende. Den andre gruppen tekster er forskningsarbeid. Det er en betydelig mindre samling tekster, der den forskningsmessige kvaliteten varierer svært mye. Bachmann og Haug konkluderer derfor med at vi har en relativt begrenset kunnskap om tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006, s. 10).

Det finnes en rekke ulike forskningsmessige tilnærminger til tilpasset opplæring. Avgrensingen som ligger i oppgavens lengde, gir meg ikke anledning til å gå inn på alle, men jeg vil nevne noen.

En er å se på tpo som ulike politiske ideologier. Bachmann og Haug sier at fordi ulike regjeringer med ulikt ideologisk grunnlag mener begrepet er sentralt, får det ulikt innhold og formål alt ettersom, og de viser til bl.a. forskyvningen fra vekt på fellesskapet til den mer individorienterte retningen i Kunnskapsløftet (Bachmann og Haug 2006).

En annen måte å se det på er forskningens definisjoner av tpo. Selv om det meste av forskningen nærmer seg begrepet i en politisk og ideologisk forståelse er det likevel ulike definisjoner ute og går. En tolkning av Erling Lars Dale og Jan Inge Wærness knytter definisjonen til Opplæringsloven og innfører et skille mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring (Bachmann og Haug 2006, s. 24). Deres definisjon er knyttet til videregående opplæring, og plasserer tpo som noe komplementært, men underordnet begrepet differensiert opplæring. Bachmann og Haug tolker dette sammen med sin egen forståelse av begrepet tpo til en *”opplæring som med tilpassede,(...) undervisningsopplegg strekker seg etter å innføre alle i en felles, men differensiert opplæring, som gir alle mulighet for å oppnå lik allmenn utdanninge”* (Bachmann og Haug 2006:24).

Man kan også knytte begrepet tpo til prinsippet om inkludering, altså en skole tilrettelagt for mangfoldet. Enhetsskolen skal favne alle grupper og gi et tilbud som er tilpasset det naturlige mangfoldet i elevgruppen (Strømstad 2004, i Bachmann og Haug 2006). I denne

sammenhengen pekes det på balansen mellom nasjonalt fellesstoff og individuell tilpasning som et dilemma, forstått slik at felles nasjonalt lærestoff kan bli for omfattende og detaljert, og slik medføre at muligheten for tpo i grunnskolen blir nedtonet (Bjørnsrud 2004 i Bachmann og Haug 2006). Bjørnsrud understreker betydningen av elevens personlige erfaringer i tpo, og vektlegger at den enkelte lærer trenger kompetanse som gir mulighet for å tilpasse læreplanens nasjonale innholdsanvisninger til den enkelte elev (Bachmann og Haug 2006).

Gunn Imsen setter tpo i sammenheng med progressiv pedagogikk. Hun operasjonaliserer ulike dimensjoner ved læringsmiljøet, og plasserer tpo som en av flere slike som skal fange den reformpedagogiske profilen etter Reform '97. Hun gir ingen generell definisjon av tpo, men sier at *"En progressiv pedagogikk krever frigjøring fra lærebøkene, kreativitet fra lærerens side, tilpasning til elevenes interesser og behov og tilrettelegging av elevaktive arbeidsformer"* (Imsen 2003:65).

I Bachmann og Haug (2006) finner vi også referert til Solstad, Rønning og Karlsen (2003), der tpo er forstått som et viktig prinsipp for å skape en likeverdig skole som skal imøtekomme mangfoldet, altså for å ivareta enhetsskolen. Tpo skal være et virkemiddel for å nå dette, og de beskriver en likeverdig skole mer fra kriterier om mangfold enn fra kriterier om likhet.

Alt i alt, ifølge Bachmann og Haug, ser det ut til at det gjennom de forskningsmessige tilnærmingene eksisterer en teoretisk enighet om tpo som en prinsipiell kvalitet ved utdannelsen, men som tidligere sagt, er det opp til skolene å tilrettelegge dette rent praktisk. Forskningen viser til en overordnet forståelse som knytter seg til den ideologiske balansen mellom de premissene man finner for fellesskapet, og de man finner for individet. De sier videre at den forskningsmessige tilnærmingen innebærer en innsnevring i forståelsen av begrepet, noe som kan få konsekvenser for forskningens resultater. Om forskningen bare kan skape resultater som er produsert ut fra dens egne definisjoner og tilnærminger, blir det problematisk dersom konsekvensene av de distinksjonene som gjøres, ikke drøftes. Bachmann og Haug (2006) sier at mange av forskningsprosjektene rundt tpo ikke tydeliggjør at deres konklusjoner er basert på enkelte sentrale distinksjoner som gir konsekvenser, og heller ikke problematiserer eller drøfter tilstrekkelig om distinksjonene er funksjonelle for å beskrive tpo. Viktigst av alt, sier de, er mangelen på drøfting rundt det om man med disse distinksjonene overser andre viktige elementer ved tpo.

5. Høyt begavet eller skoleflink?

Med bakgrunn i den utførte piloten, samt egne erfaringer, mistenker jeg at mange, både foreldre, lærere, skoleledere, skoleeiere og også politikere når de hører begrepet "høyt begavede", tenker på det som tradisjonelt beskrives som skoleflinke eller såkalt høytpresterende elever. Nemlig elever som leverer godt arbeid i tide, er aktiv i timene, oppfører seg bra, og får gode resultater.

5.1. Forskjellen på den høyt begavede og den skoleflinke eleven

Det kan by på problemer å se og forstå forskjellen på de flinke elevene og den som er høyt begavet. Den skoleflinke eleven er gjerne en verdsatt deltaker i diskusjoner og en modell for "ideal"-elevens måte å tenke og jobbe på. Hb-eleven tenker mer komplekst, med abstrakte tankestrømmer og videre blikk enn hva man ser hos den skoleflinke eleven.

B. Kingore (2004) viser til en studie av Janice Szabos, *Bright child, gifted learner*, publisert i 1989, som sammenlignet hb-eleven med den skoleflinke (Kingore 2004). Denne studien hjelper oss å forstå ulikhetene mellom den skoleflinke og hb-eleven, men nyere forskning, bl.a. Kingore (2004), har stilt spørsmål ved endel av påstandene. For eksempel blir hb-eleven her typisk fremstilt som en med ville og litt dumme ideer, mens det viser seg å passe best på det Bertie Kingore kaller den "kreative eleven". Szabos påstår videre at den skoleflinke eleven foretrekker en rett frem undervisning der man bygger på det man lærte i går. Dette er dog ikke spesielt for den skoleflinke. Ulike elever foretrekker ulike læringsstrategier, uansett om man er såkalt skoleflink, hb, eller en helt alminnelig gjennomsnittselev. Szabos påstår også at hb-eleven foretrekker å være sammen med voksne, mens den skoleflinke foretrekker medelever/jevnaldringer. Denne slutningen bidrar til stereotypien om hb-eleven som en sær einstøing med dårlige sosiale evner som bare kommuniserer med voksne. I virkeligheten, hevder Kingore (2004), er det ikke alder som betyr noe for hva eller hvem hb-barna søker. De er ikke ute etter venner på samme alder, men venner med de samme interessene og ideene som de selv. De søker selskap av jevnbyrdige, som forstår dem og ideene deres, hvor de møter aksept og forståelse, akkurat som andre barn.

Skal man tydeliggjøre disse ulikhetene, kan det ifølge Kingore (2004) være naturlig å tredele det, slik at man får en sammenligning av hb, den skoleflinke, og den kreative eleven. Elevenes ulikheter og likheter er på ingen måte gjensidig utelukkende. En hb-elev kan fint også være en kreativ tenker, og en skoleflink elev kan også være høyt begavet. Tredelingen (se vedlegg 5) ble til over flere års arbeid med elever som representerer alle tre gruppene, og har vært diskutert med både lærere og elever underveis for å kunne tydeliggjøre de mest fremtredende forskjellene.

Den danske organisasjonen "Gifted Children" har satt opp en liste (se vedlegg 6) som kan hjelpe læreren å skille hb-eleven fra den skoleflinke. Jeg presiserer at det ikke er en fasit, og på ingen måte erstatter en fullverdig test utført av kvalifisert personell, men den kan gi læreren en nyttig pekepinn om hva han skal se etter.

5.2. Underyting og årsaker til underyting

Underyting vil de fleste forstå som at man av ulike årsaker ikke klarer ting så godt som man kunne ha klart dem. Det er altså et uttalt misforhold mellom evner og ytelse. Det finnes en mengde ulike årsaker til at elever er underytere. Noen underytere er lette å få øye på, andre kan være vanskelige å definere og å hjelpe. Det finnes ulike måter å underyte på, ulike styrkingstiltak man kan sette inn, og det er selvsagt ulikt hvordan elevene reagerer på de ulike tiltakene.

Jeg vil her gå gjennom noen mulige årsaker til at en elev underyter. Underyting som bunner i funksjonshemninger, nevnes innledningsvis. Jeg vil pga. oppgavens lengde heller ikke gå i dybden på underyting grunnet psykiske og sosiale vansker, og kun si noe kort om mulige ulike årsaker. Hovedfokuset er underyting som oppstår uten åpenbare forklaringer.

Noen årsaker til underyting er tilsynelatende enkle, og det kan lett settes inn styrkingstiltak for å hjelpe elevene. Syn, hørsel eller andre fysiske hemninger kan ofte bøtes på med enkle hjelpemidler og spesialtilpasset utstyr. Dersom hemmingene har mer karakter av en diagnose, som for eksempel AD/HD eller dysleksi, finnes det en mengde vel utprøvde metoder for å øke læring og prestasjonsevne også for disse elever.

Noen grupper elever underbyter fordi de har med seg psykisk bagasje som gjør det vanskelig å konsentrere seg og å prestere etter evne. Dette kan vise seg som lav skolemotivasjon, tilbaketrekning, sosial isolasjon og lav sosial status. Når psykososiale vansker som primærvanske fører til underbyting finnes det også forskjellige faste tiltak man kan sette i verk.

Barn som er krigsflyktninger eller asylsøkere, bærer ofte på undertrykte traumer og kommer også under denne gruppen elever. En masteroppgave i pedagogikk fra UiO, "Barn og krigstraumer" (2006) samt A. Dyregrov (Dyregrov 2010) viser til en undersøkelse av en engelsk psykologiprofessor, William Yule, som sier at en traumatisk hendelse kan påvirke skoleprestasjoner. Elevene ser ikke vitsen med å jobbe med skolearbeidet når de "likevel kunne vært død" (Dyregrov 2010:216). For at skolen skal kunne hjelpe barn som er traumatisert på denne måten må det hele tiden tas utgangspunkt i elevens sterke side. Skolen må være forståelig, meningsfull og håndterbar. Dyregrov (2010) sier at ved å følge såkalte traumefokuserte opplegg i skolen kan man få opp elevenes skoleprestasjoner.

Kulturelle forskjeller og familiebakgrunn kan også virke inn på prestasjoner og ytelsesnivå. I St.meld. nr. 12 (Finansdepartementet 2013) kan en lese at: "*Elevenes utdanningsvalg og resultater har (...) en klar sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, inntekt og sosiale bakgrunn*". Elever kan underbytte som en slags protest mot forventningspress, eller at de ikke takler forventningene og av den grunn får andre vansker som gjør at de underbyter. Noen elever vokser kanskje opp i en skolefiendtlig kultur. Med det menes at de vokser opp med omsorgspersoner som har et negativt syn på skole og utdanning, og barna vil da kanskje være tilbøyelige til å overta sine foresattes syn.

"Migrasjonsrelaterte lærevansker" brukes for å betegne en del av fellesområdet mellom migrasjonspedagogikk og spesialpedagogikk. Det kan være at det å tilhøre en minoritet eller det å være flyktning i seg selv kan være en belastning som får negative konsekvenser for utvikling og læring. Noen vil kanskje føle seg diskriminert på grunn av hudfarge eller religion, eller føle seg fremmede og ensomme i et miljø og et språk som er uvant for dem. Hvordan opplæringen praktiseres og organiseres har noe å si for skoleprestasjonene. I en artikkel av Veslemøy Rydland (2007) finner jeg faktorer som menes å påvirke minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, og størst vekt synes å ligge på språkforståelse. Det tar lengre tid å tilegne seg kunnskap på et andrespråk, i tillegg må man lese med forståelse.

Alle disse gruppene jeg har nevnt her er elever som har en bakenforliggende faktor som i utgangspunktet befinner seg utenfor skolen som årsak til underytingen. Ofte vil vanskene disse elevene har, utløse et enkeltvedtak om spesialpedagogisk tilrettelegging av undervisningen. De har alle en eller annen form for identifiserbar faktor som gir en plausibel forklaring på problematikken. Men om man ser bort fra disse faktorene, og ser isolert på underytingen, hva da?

5.3. Underyting uten spesifikke vansker

Noen elever har ved første øyekast alt på plass, støttende foreldre og et godt hode, men likevel underyter de. De er vanskeligere å få øye på, da det ikke finnes noen åpenbar grunn til underyting. Jeg vil ta for meg noen ulike mulige forklaringer på underyting hos slike elever.

Som lærer ser jeg at noen elever bare seiler gjennom timene uten å anstrenge seg, og likevel har helt gjennomsnittlige prestasjoner. Det man kan se, er at disse elevene blomstrer opp og presterer faglig svært godt når man endrer undervisningsmetode, eller at temaet i seg selv utløser arbeidsiver og innsats. Det kan være utfordrende å finne noe som motiverer til å yte etter evne. Vi vet at motivasjon innebærer en drivkraft, behov, ytre eller indre evne til å oppnå noe, og at graden av motivasjon varierer (Ryan og Deci 2000). Da må elevene møtes på disse behovene og drivkraften, om det er indre eller ytre faktorer, trenger ikke være avgjørende. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier det ikke er en klar grense mellom indre og ytre motivasjon, men at det er som en overlapping der man ikke kan avgjøre hvilken som er dominerende.

Til sist bunner motivasjonen i eleven selv, og hvilke forventninger eleven har til seg selv. Forventer man å klare en oppgave, går man løs på den med større innsats og utholdenhet enn dersom man ikke forventer å klare det. Bandura er opptatt av det han kaller "self-efficacy" (Bandura 1994), og mener det har innvirkning på motivasjon. Fordi det ligger i vår natur å unngå situasjoner vi ikke mestrer, samtidig som vi trives med oppgaver der vi har tro på egen mestring, vil elever med liten tro på seg selv gi lettere opp når de støter på utfordringer. Slik kan man si at elever med høy "self-efficacy" yter en større innsats, er mer utholdende og dermed får større læringsutbytte enn de med lav "self-efficacy" (Bandura 1994). Det er derfor viktig at læreren legger til rette for å skape motivasjon og bygge opp under elevenes "self-efficacy".

Noen elever er motiverte, og ønsker å jobbe. Å da ikke klare å prestere etter evne høres usannsynlig ut. Dersom man ikke klarer å holde ut lenge nok med en oppgave til at den løst etter ens beste evner mangler det utholdenhet. Utholdenhet i læring må trenes opp på samme måten som utholdenhet når det gjelder f.eks. kondisjon, og ulike læringsstrategier erverves. Utdanningsdirektoratet definerer læringsstrategier som

(...) framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner.(udir.no)

Videre heter det at elevene bør bli bevisste på hvorfor de skal lese, lytte, skrive, snakke og samhandle, og når de skal bruke hvilken strategi, ikke kun beherske ulike strategier. Læreren har en viktig oppgave i å lære elevene hvordan strategiene skal brukes, hvordan de kan planlegge og kontrollere dette selv. Det påpekes at *"først når elevene tar i bruk strategiene, har de opparbeidet evnen til kritisk tenkning og kan utvikle og nyttiggjøre seg egne strategier"* (Udir.no).

Manglende strategier kan slå ut på mange måter, men noe mange lærere ser hver dag er helt enkle ting, som f.eks. det å sette opp et delestykke i matematikk. Så lenge eleven klarte å løse det ved hoderegning, har han gjerne ikke tatt seg bryet med å lære seg hvordan man skal gå frem rent teknisk. Når delestykket blir for stort til å ta i hodet, har eleven ingenting å hjelpe seg med, han har ikke lært hvordan man deler. Da blir deling vanskelig, selv for en elev som har over gjennomsnittet evner og egentlig er motivert for faget. Kombineres dette med manglende utholdenhet er veien til kapitulasjon kort. Jeg vil her bare presisere at det er forskjell på å trene utholdenhet og tålmodighet. Overlæring for en elev som har forstått, er trening i tålmodighet, ikke utholdenhet.

En asynkron kognitiv og emosjonell utvikling kan medføre forvirring hos barna. Linda Silverman (2002) sier at ved asynkron utvikling eksisterer det et avvik mellom intellektuelle evner og psykiske evner. Den mentale og fysiske utviklingen ligger på ulike nivå, og spesifikke kognitive og emosjonelle funksjoner kan utvikle seg ulikt på de ulike utviklingsstadiene. Dette kan være sosialt utfordrende for barna i tillegg til de problemene det eventuelt kan medføre når det gjelder faglig mestring. Når hode, følelser og kropp ikke alltid følges ad fordi de utvikles i ulik takt, medfører det frustrasjon. Barnet har ikke mulighet til verken å forstå eller forklare

situasjoner der det forventes ting barnet ikke kan klare, eller når barnet klarer ting det ikke skulle klart, og ikke får anerkjennelse for prestasjonen sin. Det spiller altså liten rolle hvor asynkroniteten ligger.

Miljø kan også ha betydning for underying. Vokser man opp i et miljø der det forventes en bestemt oppførsel, er det vanskelig å være annerledes. Avhengig av hvilken rolle man har i ulike situasjoner, møtes man med ulike forventninger og press. Å gå på tvers av slike forventninger fra omgivelsene er vanskelig. For mange er presset fra omgivelsene for stort til at de protesterer eller går på tvers av det. Noen er kanskje ikke engang klar over at de vokser opp med et slikt press på seg fordi ting "bare alltid har vært slik" eller vært forventet. (Dette kommer jeg tilbake til i kap. 6.5 og 6.6.) Dermed tilpasser man seg omgivelsene. Det er ikke bare i hjemmet det utøves et konformitetspress, kulturen på den enkelte skolen kan også spille inn. Noen steder er det "kult" å være skoleflink, andre steder er det viktigst å være likegyldig til skolen. En elev med gode evner kan da finne på å skjule disse for å passe inn blant klassekameratene.

Noen opplever press med bakgrunn i kjønn. Om det er bestemte forventninger til en elev basert på kjønn, henger det gjerne sammen med andre ting, for eksempel kulturen man er oppvokst i. Men dette kan også være press rundt prestasjoner som bunnar kun i kjønn. Man trenger ikke gå lenger enn en generasjon tilbake før forventningene til gutter og jenter var ulike. Jentene skulle gifte seg og få barn, og dermed var det ikke behov for utdanning. Hvordan media fremstiller skoleprestasjoner etter kjønn, har også noe å si for forventninger fra de nærmeste omgivelser og samfunnet ellers. En masteroppgave i sosiologi fra UiO, "Kjønn i klassen, kjønn i hodet", konkluderer med at "*Media oppgir (...) et svært smalt repertoar for jenter å være jenter på og et tilsvarende smalt repertoar for gutter, noe som begrenser enkeltelevens individuelle handlingsrom og fremmer stereotypiske forventninger og holdinger til elever, og ikke minst til kjønn*" (Løvbak 2010). En helt fersk undersøkelse fra Universitetet i Kent (Hartley og Sutton 2013) konkluderte også med at man presterer ofte slik omgivelsene venter eller man er blitt fortalt det skal være ut fra kjønn:

Study 1 (...) showed that girls from age 4 years and boys from age 7 years believed, and thought adults believed, that boys are academically inferior to girls. Study 2 manipulated stereotype threat (...) that boys tend to do worse than girls at school. This

manipulation hindered boys' performance on a reading, writing, and math test, but did not affect girls' performance. (Hartley og Sutton 2013)

En av forskerne bak denne studien, Bonny Hartley, sier at man tidligere har ment at det er biologiske forskjeller som er årsak til ulike prestasjoner, men at denne studien indikerer at negative akademiske stereotyper om gutter får etablere seg tidlig i skoleløpet, og virker som en selvoppfyllende profeti. Samtidig antydes det at det er mulig å forbedre guttenes prestasjoner og lukke skillet mellom kjønnene, såfremt man unngår kjønnsdeling av klasser og heller etterstreber mer egalitære holdninger.

5.4. Underyteren.

Den amerikanske barnepsykologen Sylvia Rimm kaller underyting et syndrom som ikke har en nevrologisk eller biologisk forklaring. Det er ikke faktorer i utdanningsinstitusjonen som påvirker dette, da andre barn i samme klasse ikke underyter. Hun påstår derimot at problemet er at de som underyter, ikke har *lært å yte*, altså, de har lært seg til å underyte. På et eller annet punkt i skolegangen forsvinner entusiasmen for det å lære (Rimm 1995).

Generelt sett kan man si at underyting ofte bunner i manglende motivasjon. Årsaken til den manglende motivasjonen kan være høyst variabel, alt fra det å være skolelei og trett til dårlig selvtillit og selvbilde. Det kan gi en frykt både for fiasko og suksess. Rimm (1995) sier at noen av de barna som underyter, er ensomme og tilbaketrukne, sutrete og lett offer for mobbing. Andre igjen kan være sjefete, aggressive og med kort lunte. Videre sier hun at de som underyter, ofte er mer eller mindre ubevisst manipulerende, og gjerne prøver å sette omgivelsene opp mot hverandre for å slippe unna selv. De virker å ha problemer med å avslutte påbegynte prosjekter. Rimm har funnet at de som underyter ikke tar mye ansvar for dette selv. Når de blir spurt, går de i forsvarsposisjon, og legger skylden på "kjedelig" skole, "irrelevant" pensum, dårlige lærere, overambisiøse foreldre og eldre søsken de "likevel ikke kan måle seg med".

Under alt dette mener Rimm (1995) at det ligger en følelse av at de ikke har kontroll over sin utdanning, at de tror de ikke kan prestere bedre selv om de jobber hardere. Selv om de er villige til å innrømme at manglende egeninnsats er årsak til problemer, er de likevel ikke stand til å se for seg at de skulle klare den mengden arbeid som trengs. Utgjør merarbeidet bare litt

av det som trengs, er det ikke verdt innsatsen. De setter seg ofte feil mål, enten for høye eller for lave. Rimm sier at disse barna ikke har fått bygget opp nødvendig selvtillit gjennom mestring av skolearbeidet, fordi det etter barnas mening er enkle oppgaver som alle kan få til. Det er fra reelt oppnådde mål en utvikler et sterkt selvbilde, bygger opp sin "self-efficacy" (jf. kap. 2.6). Da burde motivasjonen hos de høyt begavede elevene være i orden, siden de i teorien skal få til oppgavene. Men det er her Kyed (2006) sier det oppstår problemer. Når oppgaven etter elevens vurdering er så enkel at "alle" kan få den til, er det ikke motiverende, og bygger heller ikke opp noe "self-efficacy".

Underlytende elever har et sterkt konkurranseinstinkt, og i et samfunn med mye konkurranse, krasjer deres oppfatninger med samfunnets om hva som er oppnåelige mål. De har aldri lært å takle nederlag, og da kan man ikke få til mye i et konkurransepregede samfunn. De må "*learn to win graciously and lose courageously*". (Rimm 1995:8) Så lenge de unngår konkurranse med mindre de kan vinne mister de viktige ferdigheter, de føler seg mindre og mindre kapable, frykten for å mislykkes øker, og deres "self-efficacy" minsker (Rimm 1995).

Det finnes ulike typer underlyttere. Rimm (1995) opererer med en rekke ulike stereotyper basert på de trekkene som er mest typisk hos hver enkelt. De kan selvsagt overlappe, men peker seg ut i bestemte retninger. Jeg skal i denne oppgaven gå nærmere inn på en bestemt gruppe, de Rimm kaller "Akademikeren". Den kjennetegnes ved å være høyt begavet. Konkurranse medfører tvil på egne evner, og eleven ser på seg selv som mislykket. De er ofte deprimert. Ut fra dette kan det virke som om underprestering får store konsekvenser dersom det ikke blir tatt tak i tidsnok.

5.5. Den høyt begavede underlyteren

I boken *Begavede Barn* finner vi at "*høyt begavede underlyttere har en følelse av å være kontrollert utenfra, av å være påtvunget en bestemt adferd*" (Mönks og Ypenburg 2008, s. 69). Denne konklusjonen baseres på en sammenligning mellom begavede elever som presterte i henhold til evner, og svært begavede underlyttere. Det var flere påfallende adferdskjennetegn hos underlyterne, bl.a. dårlig konsentrasjon, dårlig skolemotivasjon, negativ skolefaglig selvoppfatning og eksamensangst, for å nevne noen få. Det påpekes videre at disse ofte ikke skiller seg ut før på ungdomsskolen, og at det da er vanskelig å korrigere innstilling, oppførsel

og ikke minst motivasjon. Mönks og Ypenburg (2008) sier at derfor er det viktig at høy begavelse identifiseres så tidlig som mulig i grunnskolen for å vekke og stimulere lærevillighet.

Den høyt begavede elevens selvoppfatning har vært gjenstand for studier som viser at en positiv selvoppfatning er *"den drivende og bestemmende kraften for realisering av høy begavelse"* (Mönks og Ypenburg, 2008:71). Den høyt begavede godtpresterende har vanligvis en mer positiv selvoppfatning enn den gjennomsnittlig begavede unge, men den høyt begavede underryteren har en svært negativ selvoppfatning. Mönks og Ypenburg tegner følgende bilde:

De begavede underrytternes selvoppfatning er så negativt ladet med hensyn til skolen, at alt som har med skolen å gjøre oppleves som et uovervinnelig hinder. Det betyr at undervisningsopplegget (...) hele skolen, blir vurdert negativt. Motivasjonen for å prestere er dårlig, eksamensangsten svært høy, og den *"indre følelsen av kontroll"* over egne evner er ikke-eksisterende (Mönks og Ypenburg 2008, s. 71).

I dagens system har ofte skolen ikke andre muligheter enn å bruke gjennomsnittet som tilpasningsnorm. De elevene som lærer forttere og kan bearbeide større mengder lærestoff enn det som ligger i normen, får ingen tilbud om hjelp. I opplæringsloven står det at alle har rett på opplæring tilpasset sine evner og behov, og man tenker gjerne at det også gjelder de høyt begavede elevene. Om det faktisk er slik, viser seg å være avhengig av en rekke faktorer. Det kommer jeg tilbake til i kap. 6.

De danske forskerne Poul Nissen og Kirsten Baltzer avsluttet i 2006 en fireårig studie *Skolens møte med elever med særlige forudsætninger* i Lyngby-Tårnbæk kommune. To av målene med prosjektet formulerte de selv til:

- *at få en bedre forståelse for barn med særlige forudsætninger i folkeskolen.*
- *at utvikle metoder til at forøge skolens muligheder for at rumme og udfordre barn med særlige forudsætninger.* (Greve kommune. Prosjekt Tjørnelyskolen for dygtige børn)

Grunnen til disse målformuleringene var at de så indikasjoner på at høyt begavede barn ikke presterte etter evne og hadde problemer man ikke reflekterte over at denne elevgruppen kunne ha. Danske elevers faglige kompetanse vist gjennom OECD-undersøkelser, og initiativer

fra den danske regjeringen, førte til økt oppmerksomhet rundt faglig utbytte av skolegang og talentutvikling. Prosjektet skulle peke på utviklingsmuligheter. Undersøkelsen viste at hele 40% av de høyt begavede barna mistrives i skolen (Kyed 2007). De hadde flere eller langt flere vanskeligheter sammenlignet med normalbegavede danske elever, og manglet faglige utfordringer i skolen. Vi har ikke tilsvarende undersøkelser fra norske forhold, men det er ingen grunn til å tro at tallene er noe særlig annerledes i Norge.

Høyt begavede elever, som alle andre elever, lærer best når de får utfordringer tilpasset sitt nivå. Å begynne undervisningen der elevene er, i den proksimale utviklingssonen, er elementærkunnskap for lærere. Det essensielle er at elevene skal oppleve mestring og utvikling. Når graden av utfordringer de får stemmer overens med forutsetningene, kan en oppleve å være i flytsonen. I flytsonen er arbeidet lystbetont, og de opplever mestring (Skjelstad 2007). Mihaly Csikszentmihalyi står bak denne teorien, der det sies at for store utfordringer kan medføre stress og prestasjonsangst, mens for lave utfordringer kan medføre kjedsomhet. I verste fall kan det utløse depresjoner. Dette gjelder ikke bare for høyt begavede elever, men for alle. I de fleste tilfeller vil nok den ordinære tilpassede opplæringen bestrebe seg på, og ofte klare å holde de fleste elever innenfor denne flytsonen. At noen innimellom faller ut av flytsonen på den ene eller andre måten i ulike fag og ulike emner, er umulig å unngå, men stort sett vil den normalbegavede eleven oppleve at store deler av læringen foregår innenfor sonen. Da har man nådd intensjonene med tilpasset og differensiert undervisning i klasserommet. Problemene oppstår rundt de elevene som befinner seg utenfor denne flytsonen størstedelen av skoledagen, og her vil vi finne de høyt begavede elevene som underlyter.

Man kan spørre seg om det er noen særtrekk hos høyt begavede som utløser vanskene. Forestillingen om at høyt begavede er "merkelige", har eksistert siden Sir Francis Galton i 1874 definerte høy begavelse¹⁵ (Skjelstad 2007). Det er blitt koblet mot mentale og følelsesmessige problemer. Hos Kyed (2007) finner vi referert sosiologen og kriminologen C. Lambroso, som assosierte erklærte sinnssyke mennesker med genier. I dag hører vi gjerne intelligente barn omtalt som "nerder" eller som litt sære. Det er likevel slik at de fleste forskere er enige om at svært intelligente barn er like sosiale som andre (Kyed 2007). Kyed sier videre at disse barna har høyt utviklet empati, er følsomme og har behov for å vise omsorg. Når de høyt begavede

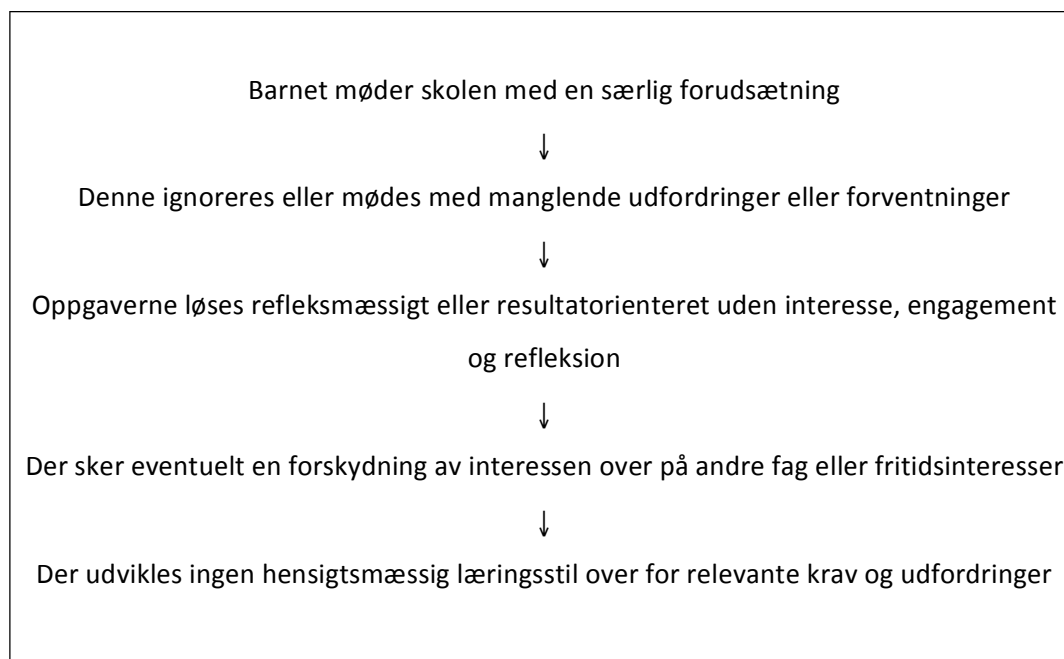
¹⁵ Galton definerer høy begavelse som det å oppfatte og assosiere raskt, være svært engasjert, målrettet og motivert, samt uavhengig og energisk.

likevel ofte strever i sosialt samvær med andre på samme alder skyldes det ofte diskrepansen mellom intellektuell, emosjonell og fysisk alder. Kyed mener at når barna ikke blir møtt på denne diskrepansen, vil de føle seg misforstått. Når andre ikke responderer på deres tankesett, og de heller ikke treffer de andre sitt, kjenner de seg annerledes. Dermed tyr de ofte til eldre barn eller voksne som har forståelse for det mer avanserte tankesettet og språkbruken, eller de opptrer som omsorgspersoner for yngre barn (Kyed 2007).

5.6. Konsekvenser av underyting hos høyt begavede elever.

Skogen og Idsøe (2011) sier at den internasjonale forskningen som foreligger, tydeliggjør at de høyt begavede elevene har sine spesielle opplæringsbehov, og at konsekvensene av å ikke få den rette opplæringen er like alvorlig som for andre barn, og for barn med andre særskilte opplæringsbehov, som for eksempel elever med lese- og skrivevansker.

Robenhagen (2002) har satt opp følgende oversikt over mulige resultater av manglende utfordringer (Robenhagen i Kyed og Baltzer 2002:19):



I etterkant av denne studien kjørte Greve Kommune i Danmark et prosjekt der resultatene sammenfaller med det Lyngby-Tårnbæk-studien viste. (vedlegg 4)

De norske forskerne Kjell Skogen og Ella C. Idsøe viser i sin bok *Våre evnerike barn* til et single case studie utført av Kjell Skogen. Der nevnes skyhet/sjenerthet, og mer alvorlig, mistillit, kanskje et hatforhold til skolen og til samfunnet i sin helhet, fremtidig uføretrygd på grunn av manglende evne til å skaffe seg utdanning og jobb, dårlig sosial selvtilit, tap av motivasjon, entusiasme og kreativitet, depresjoner, draging mot uheldige miljøer i jakt på utfordringer og tilhørighet (Skogen og Idsøe 2011). Ingen av de voksne i studien klarte å gjennomføre vanlig videregående skole i Norge. De hevder altså at på tross av meget gode intellektuelle forutsetninger klarte altså ikke den norske skolen å gi en rimelig tilpasset opplæring for noen av dem.

I tillegg til adferdsproblematikk, manglende læring og psykiske konsekvenser er det også sosiale konsekvenser. Den annerledesheten enkelte av barna utviser, kan medføre at jevnaldrende trekker seg vekk, at barna søker mer mot voksne, og at de kan oppleves som ensomme. For foreldrene kan det medføre at de oppfattes som krevende. For en lærer som ikke har kunnskap og profesjonalitet, kan de oppfattes som en trussel og uromomenter, noe som igjen kan bety at læreren griper til uhensiktsmessige maktstrategier som f.eks sarkasmer (Skogen og Idsøe 2011). Det kan fort ende i mer eller mindre alvorlige konflikter mellom skole og foreldre. Skogen og Idsøe sier også at med vårt norske likhetsideal kan det å gi ekstra hjelp og støtte til slike elever oppfattes som uheldig elitisme.

6. Tilpasset opplæring og høyt begavede elever i klasserommet

Noe av det som har vist seg å ha best effekt på hb-elever er akselerasjon¹⁶ og anrikelse¹⁷ av lærestoffet (Mönks 2008). Behovet for akselerasjon er lett å forstå, men vanskelig å gjennomføre i praksis. Anrikelse kan være lettere å få til, men disse må ikke ha preg av repetisjoner. Poenget med anrikelse er å gi eleven anledning til å utvikle en dypere forståelse av allerede lært stoff, eller å lære nye ting i randsonen til det vanlige stoffet (Skogen og Idsøe 2011). Det kreves med andre ord en god del av læreren for å få dette til. Det kan være læreren mangler opplegg i lærebøkene, og derfor må lage mye selv. I tillegg må de forholde seg til de økonomiske og fysiske rammene.

¹⁶ Tidlig skolestart, tidlig overgang til høyere skoleslag, overhopp av ett eller flere klassetrinn, "hurtigtogklasser" (pensumkomprimering).

¹⁷ Utvidelse eller utdyping av lærestoffet, ekstra valgfag, gruppe/temaprojekter.

6.1. Hva sier lærerne om tpo, og hva sier de om hb?

Jeg har prøvd å unngå en ren gjenfortelling av informantenes begrunnelser, fordi det kan medføre at en går glipp av viktige sider ved fenomener. Likevel skal deres egen virkelighetsforståelse formidles mest mulig fyldig og riktig (Larsen 2007), og det er derfor tatt hensyn til det som blir sagt, emosjonell tilstand, i dette tilfellet både nervøsitet og frykt for å mene noe "feil" i forhold til både hva de tenker jeg er ute etter, skolens retningslinjer og læreplan. Det er også tatt hensyn til intervjusituasjonen. Det at intervjuene ble gjennomført på egen arbeidsplass, gav trygghet og hjemmefølelse for informantene.

Eventuelle feilkilder, som intervju effekt, spørsmåleffekt og konteksteffekt, er tatt hensyn til i den grad det er mulig, men fordi mye av svarene bygger på informantenes egne meninger, forståelse og tolkning av ulike begrep kan ikke feilkilder unngås fullstendig. Det måtte derfor tas hensyn til i tolkningen.

I første del av intervjuet, som i all hovedsak gikk på lærers forståelse og praktiske gjennomføring av tpo generelt, var svarene ganske samstemte. Det ble presisert fra meg at jeg kun spurte om elever uten diagnoser eller §5-1-vedtak. Samtlige forstod tpo som opplæring tilpasset elevens evnenivå og behov. De brukte elevens klasseromsadferd, faktiske prestasjoner og tilbakemeldinger fra hjemmet som pekepinn på om det var behov for, og i så fall i hvilken grad, tpo. En av informantene nevnte elevens potensielle mestringsnivå som faktor. For å avgjøre hva som var riktig tilpassing, og om det var vellykket, baserte de seg på tilbakemeldinger fra hjemmet, eleven, prestasjoner på prøver, trivsel, glede og arbeidsinnsats i timene. Skoleleder mente at elevens motivasjon for å jobbe og gå løs på oppgaver også var en faktor å ta hensyn til.

Når de gjaldt de praktiske løsningene de benyttet seg av, var alle informantene enige om at det var fullt mulig å få til adekvate løsninger innenfor eksisterende rammer. To-pedagogordningen (mer enn 18 elever utløser en pedagog til i klassen), evt. støttelærer eller assistent gir mulighet til flere ulike grupper og tilgang på grupperom, og variert materiell gir gode muligheter for å finne praktisk gjennomførbare løsninger. Samtidig var alle klare på at de økonomiske rammene gjerne førte til en større mangel på ovennevnte faktorer enn ønskelig, og at det til slutt var et spørsmål om lærerens innstilling og arbeidskapasitet som avgjorde hvorvidt de klarte å gi alle elevene det de hadde krav på. De var enige om at det ikke var ideelt,

fordi det førte til at det ble veldig individuelt hvem som fikk tpo. Hadde man hatt fri tilgang til både rom, antall lærere og materiell, ville det gjort hverdagen enklere. Som en informant uttrykte det: *"Vi har jo Tempolex for dem som trenger litt ekstra øving på lesing, og det er et kjempeflott program. Men det krever 10-15 minutter uten forstyrrelser, og jeg kan ikke la klassen være uten tilsyn for å gå og øve med den ene eleven, selv om jeg VET at det er det beste for eleven."* En annen sa: *"Jeg ser jo at hun er ferdig, og kjeder seg, og gjerne vil på nettet eller biblioteket, men jeg kan ikke bruke tid på å hjelpe eleven å finne mer stoff når resten av klassen ikke er halvferdige."* Skolelederen formulerte seg slik: *"Men så har vi jo rammene våre, som er politisk bestemt. Men jeg tror vi låser oss i kjente tenkemåter og løsninger, vi må bli flinkere å se alternative løsninger, jobbe på tvers, periodevis nivådeling. Vi har egentlig ganske mange muligheter om vi setter oss ned og ser etter."*

Det virker som om informantene mener de får til mye, men kunne fått til mer og bedre opplegg med bedre praktisk tilrettelegging. Informantene konkluderer selv med at de går på tvers av det de selv vet er best for eleven fordi det ikke er praktisk og økonomisk gjennomførbart. Dersom en elev trenger så store tilpasninger at h*n havner utenfor rammene av hva man kan få til i klasserommet, er informantene samstemte i at det trengs en grundig kartlegging av eleven, og et svært tett og godt samarbeid med hjemmet. De sier at hjemmet da blir den faktoren de må støtte seg til når ikke det er ressurser å legge til ut fra eksisterende rammer. Dersom dette ikke fungerer, må lærer, skoleadministrasjon og foreldre vurdere om de skal ta det videre til for eksempel PPT. Årsaken til det større behovet for tpo er ifølge informantene en faktor. Dersom årsaken er at eleven er sterk, blir det bevisst mer nedprioritert enn om eleven er faglig svak. Det begrunner informantene med at en svak elev trenger mye og tett oppfølging for å klare pensum. En sterk elev kan få utfordrende oppgaver utenfor pensum, men vil ikke få individuelle tilpasninger i samme grad, da hun vurderes som mer selvstendig enn en faglig svak elev. Skoleleder sa at de svake elevene rent praktisk er lettere å hjelpe, og at skoleleders erfaring er at vi er flinkere til å løfte opp dem som sliter enn dem som er svært flinke. Det presiseres likevel fra alle informantene at de sterke elevene også skal få utfordringer, og oppleve mestring. Flere uttrykte bekymring for at de sterke elevene på et senere tidspunkt i skoleløpet ville få problemer fordi de ikke var vant til å jobbe for å få ting til. En av informantene sa rett ut at han mente de elevene som trengte større utfordringer ble forsømt i norsk skole.

På dette tidspunktet i intervjuet introduserte jeg uttrykket "høyt begavet" elev uten å skille det fra "skoleflink", og spurte informantene om de hadde noen tanker rundt hvordan man kunne identifisere en slik elev. Her svarte flertallet at de ville se det på besvarelsene, diskusjoner, spørsmål og refleksjoner, og på hvordan eleven tenkte og oppførte seg. De klarer de vanskeligste oppgavene, og de kjeder seg gjerne fort. Når informantene da ble bedt om å prøve å skille den høyt begavede fra den skoleflinke, var det litt mer varierende svar. En av informantene svarte følgende: *"Jeg har et godt eksempel til deg. I klassen min er det en elev som i går stilte spørsmål om materie og antimaterie. Det er ikke spesielt vanlig i småskolen. Jeg tenker slike spørsmål avslører ganske mye."* Når jeg ba dem forsøke å skildre hva denne eleven trengte som var annerledes i forhold til de andre elevene, var de usikre. Flertallet konkluderte etter litt tenkepause med at de trodde ikke det var så mye annerledes enn med normalbegavede elever. De høyt begavede trengte som alle andre å få opplæring tilpasset sine evner, lære seg å streve litt, og oppleve mestring. Svarene tenderer til at hb-eleven i likhet med den skoleflinke vil vise igjen på prestasjoner, refleksjonsnivå, interesser, men mest innlæringstempo. En av informantene hadde på intervjutidspunktet en slik elev i sin klasse. Eleven ble beskrevet som *"på en annen planet"*, i måten eleven abstraherte på, tolket tekster, reflekterte, medelevene hang ikke med i det hele tatt. Læreren beskrev det som et indre driv i eleven.

På spørsmål om hva de tenkte lå i uttrykket "høyt begavet", svarte de fleste at de så det som en tilstand, ikke noe som kunne læres. De skoleflinke fikk gode resultater fordi de jobbet og lærte seg å takle motstand, de høyt begavede fikk ikke så mye motstand og trengte heller ikke jobbe så hardt for gode resultater. En informant sa det så enkelt: *"Nei, det må vel være at de tar ting lett?"* Skoleleders svar stemte godt overens med de øvrige informantenes svar.

Hvordan ville de så undervist en slik elev, ideelt sett? En av informantene satt i denne situasjonen på intervjutidspunktet, og la vekt på å bruke ting som var utenfor elevens "komfortsone", stoff fra høyere klassetrinn, alternative lærebøker. Det passer godt med det resten av informantene ser for seg som mulig løsning, en av dem mente også at en plan med egne kriterier og læringsmål, der en samtidig åpner for bortfall av enkelte lærplankrav kunne være et alternativ. En av de mest erfarne lærerne blant informantene var likevel litt forbeholden, og mente at vi i dag ikke vet nok om eller har nok erfaring med denne elevgruppen til å kunne komme med fullgode løsninger. Det var også en faktor på hvilket område eleven var begavet i, som en sa: *"Jeg skulle klart å utfordre hvem som helst på alle*

nivå på tekstskaping, for det kan jeg, men naturfag eller sånt på ungdomsskolenivå vet jeg ikke nok om til å undervise en høyt begavet i på barneskolen.” Lærerne selv fremhever altså at de trenger faglig kompetanse i tillegg til kunnskap om elevgruppen. Alle informantene var tydelige på at de ikke visste nok om elevgruppen, en av dem sa at hun ikke hadde vært klar over at det var noe å vite om hb-elever utover det man må vite generelt om elevene sine. De visste heller ikke noe om hva slags undervisning som var ansett som best for disse elevene, men resonnererte seg frem til at anriking og akselerasjon var fornuftige tilbud. Skoleleder mente at vi også måtte bli flinkere til å utnytte de ressursene som ligger i internett, og tror en del lærere er litt redde for å slippe elevene løs på nettet.

På spørsmål om de ville se på en slik elev som en ressurs eller en utfordring var informantene usikre. Flertallet kalte dem ressurs, og argumenterte med at de kunne dele sin kunnskap med medelevene. Mange elever synes det er *gøy* å få hjelpe til, inspirere medelever og dra dem med seg. Samtidig så lærerne også at disse elevene kunne være en utfordring. Læreren som da hadde en slik elev, reflekterte over det slik: *” ... altså ... hvis han krever mer ... hvis man da føler at man ikke kan eller har kapasitet til å gi dem mer ... så kan det bli belastende ... men, det er jo jobben vår uansett, og jeg synes det er en berikelse. Slike elever er jo krydder i hverdagen!”* Men selv om de er aldri så mye krydder i hverdagen, mente flere av informantene at hb-elevene også er en utfordring. De krever mye, og er i tillegg mer utsatt for sosiale problemer på grunn av måten de tenker på, og gjelder også om de har gode skoleprestasjoner. De kunne fort bli stemplet som *”nerd”*, det kunne være misunnelse fra venner, og at de strevde med å finne *”sin”* plass i flokken fordi de tenker og resonnerer på en annen måte. Da ville de sosiale problemene være like viktige som en eventuell manglende tpo (jf. kap. 1.2.)

I siste del av intervjuet ville jeg vite hva informantene tenkte rundt det å ha egne tilbud til høyt begavede elever. Når det gjaldt egne tilbud innenfor skolen slik den er i dag, var de ikke positive. De begrunnet det i det sosiale, og mente også at mye mer kunne la seg gjøre innenfor klasserommet om lærerne fikk nok kunnskap om temaet. De mente at vi ikke kunne sammenligne oss med utlandet, der en gjerne har egne program som lar disse elevene starte tidlig på en akademisk karriere, fordi det ikke er ressurser til slike opplegg. Igjen ble også det sosiale vektlagt, samt den manglende erfaringen og kunnskapen om slike elever. Dersom det var snakk om egne skoler, som i Danmark, kunne en kanskje ta vare på det sosiale på skolen, men informantene mener vi bør ta vare på fellesskolen og få til tpo innenfor det systemet vi har. De vektlegger mangfoldet i den norske skolen, og mener at det å være i en homogen

gruppe medfører et tap for eleven. En informant sa også at slike egne skoler ikke var noe vi higet etter, og flere av informantene brukte uttrykket "broilervirksomhet" om det å ha egne skoler for høyt begavede barn. Her var skoleleder på tvers av resten av informantene. H*n mente at lærerne måtte tørre å innrømme at noen ganger var elevene smartere eller visste mer om noe enn en selv, og at egne program i den offentlige skolen handler om å møte elevene der de er. *"Vi prøver... dette er jo som å banne i kirka, vi prøver å putte alle inn i samme boks. Det er nok litt sånn. Vi må bli flinkere til å finne de elevene, og å tilrettelegge"*. Hun mente vi måtte akseptere at folk er flinke til forskjellige ting. *"Det er viktig at hver enkelt får utvikle seg innen sitt eget potensial og utvikle seg uten rammer som andre setter, som her kanskje den offentlige skolen. Det hadde vært interessant å tenke den tanken videre, og eventuelle konsekvenser."* Skoleleder var litt mer avventende til egne skoler, her også var det det sosiale som ble vektlagt, men hun mente det gikk like mye på holdninger, å akseptere hverandres styrker og svakheter: *"Så derfor er det vanskelig å si noe om for eksempel egne skoler, jeg tror ikke kulturen, eller samfunnet, er klart for å takle at noen elever blir tilgodesett med egne skoler når de allerede har intellektuelle ressurser. Jeg tror vi kan nå alle i den offentlige skolen, men da må skolen gå i seg selv, vi må holde tritt med samfunnet, løfte blikket litt."*

Informantene fikk til slutt kommentere påstanden i Tove Hagenes' masteroppgave, nemlig at høyt begavede barn i Norge stigmatiseres, at det ikke er sosialt akseptert å være høyt begavet og at det eksisterer en ideologisk motvilje. Der svarer informantene ganske ulikt, med noen interessante nyanseforskjeller også blant de som tilsynelatende er enige. I utgangspunktet ser informantene at påstanden kan være et faktum, en av dem sier at ut fra det som har vært diskutert i intervjuet, ser han at det kan være riktig, og sier at vi er veldig fastlåste i vår måte å tenke på. Elevene skal kunne bestemte ting på bestemte steder i utdanningsløpet, og lærer de fortere enn det er lagt opp til, må de "greie seg selv", og informanten sier det er liten plass til de høyt begavede i det norske skolesystemet. En informant forklarer dette med kulturen og tankegangen om at alle skal med, og bruker Janteloven som eksempel, det *"er ikke lov å skille seg ut"*. Hun sier vi *"pusser på gråstein og sliper ned diamanter"*. Andre igjen stusser over at det blir presentert som et faktum, og mener det kommer an på hva slags og hvilken skole eleven går på, og hvordan miljøet og kulturen på den skolen er. Det sies videre at dersom noen opplever det slik, er det jo et faktum for dem det gjelder. Man kan ikke si at andres følelser er "feil". Man skal ta det på alvor om noen føler det slik, for det er reelt for dem det gjelder. En informant mente hele påstanden var bare *"tull og tøys"*, og sa at dersom høyt begavede elever

slet i skolen, var det på grunn av at de ikke evnet å tilpasse seg. Dersom en elev ikke gjorde som han fikk beskjed om, var det elevens problem. Informanten fraskrev skolen alt ansvaret i den sammenhengen. Noen av informantene oppfatter altså påstanden om ideologisk motvilje og manglende sosial aksept som svært subjektiv, og ikke overførbar til den skolehverdagen de opplever. Andre informanter mente det kunne være noe i påstanden, men de var usikre på en eventuell årsak og hva som kunne gjøres. De fremhevet nok en gang manglende kunnskap om elevgruppen som en faktor. Skoleleder skilte seg litt fra de øvrige informantene, og uttalte følgende: *"Jeg synes den konklusjonen er vond. Jeg tror nok den stemmer også."*

Mine funn samsvarer med det den svenske forskeren Roland Persson har funnet ut. Han har i artikkelen *Paragons of Virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system* bl.a. sett på hvordan lærere i svensk grunnskole forstår begrepet hb. 232 svenske lærere ble spurt. Blant annet var de svenske lærerne ganske gode på å plukke ut elever som de mente hadde det lille ekstra, slik mine informanter viste til med sine eksempler. Der mine informanter sier hva slags kriterier som må til for å skille ut disse elevene, blander de litt kriterier for den såkalt skoleflinke og den høyt begavede. Det samme gjør de svenske lærerne. Begge gruppene støtter seg på den stereotype skoleflinke eleven som jeg viser til i kap. 5.1. og vedlegg 6. Persson sier også at noen studier viser at det sosiale er et av lærerens identifiseringsverktøy, noe han mener er en feilvurdering; elevene er ikke nødvendigvis høyt begavede fordi om de viser seg å være "talented for schooling" gjennom det å passe inn i sosiale mønster, oppføre seg pent og være en "ideal"-elev. Uttalelsene fra mine informanter viser også at det er den sosialt veltilpassede, flinke og høflige eleven som først blir beskrevet som høyt begavet.

I artikkelen sier Persson at svenske lærere i utgangspunktet mangler kunnskap om hb, men undersøkelsen viste at mange av lærerne likevel hadde en viss forståelse av hva hb var når det gjaldt enkelte faktorer. Kognitive fortrinn, å være moden for alderen, kunnskapsnivå og oppførsel, og at elevene skilte mellom "knowing that" og "knowing how" var for de svenske lærerne indikasjoner på hb. Det sistnevnte så jeg igjen i den av mine informanter som faktisk hadde en slik elev, hun beskrev at eleven var i stand til å tolke, reflektere og gjøre seg nytte av kunnskapen på en helt annen måte enn medelevene.

Videre nevnte de svenske lærerne faktorer som hukommelse, observasjonsevne, resonnering, og ikke minst, innlæringstempo. Dette er faktorer som mine informanter antok ville være gode identifiseringsverktøy, og deres antagelser stemmer således godt med de svenske lærernes svar. Det viser seg at både de svenske informantene og mine informanter ikke hadde noen klar

oppfatning av hvor skillet mellom den skoleflinke og den høyt begavede eleven lå, og de hadde heller ikke klare formeninger om hvordan de skulle identifisere den høyt begavede. Svenske lærere uttrykte i likhet med mine informanter at de ikke visste nok om denne elevgruppen. De hadde likevel forslag til hva man kunne gjøre rent praktisk, som alenetid med eleven, individuelle oppgaver, hoppe over en klasse (forsering/akselerasjon), IOP i form av justeringer av pensum, og dette samsvarer med det mine informanter kan tenke seg som løsninger. I tillegg nevnte den svenske undersøkelsen muligheten for en ekstern mentor for de elevene det gjaldt.

Persson fant også ut at de svenske læreres beskrivelse av hb-eleven er en beskrivelse av "den perfekte" ideal-eleven på de fleste områder, og at de mente at denne elevgruppen hadde et slags sosialt ansvar for resten av elevene i klassen. Også mine informanter la vekt på samspillet i klassen, de var redde for at hb-elever skulle havne utenfor fellesskapet på grunn av sære interesser. En av mine informanter sa følgende: *"Sosiale problemer, det kan jo (...) komme i forhold til andre (...) det kan jo komme misunnelse inn i bildet her (...) det kommer jo veldig an på hvor sterk ballast den eleven har psykisk også. Det er så viktig at man jobber med klassemiljøet hele tiden"*. Det virker som om dersom valget sto mellom å gi hb-eleven tpo utenfor rammene eller jobbe med det sosiale, ble det sosiale prioritert. En svensk informant sa at man skulle ha med alle, og at man ikke kunne gjøre unntak for en uten å gjøre unntak for alle (Persson 1998). Det stemmer godt med synspunkt og meninger uttrykt av mine lærerinformanter.

6.2. Hvilke faktorer spiller inn for hvordan læreren håndterer tpo og hb?

Som lærerne selv sier (jf. kap.6.1), vet de ikke nok om denne elevgruppen. Slik blir deres kunnskap, eller mangel på kunnskap, en viktig faktor når man vil forklare hvordan hb-elevne ivaretas innen tpo. Selv om noen av informantene uttrykte at de ikke så nødvendigheten av å skulle vite noe mer om denne gruppen enn andre, ble det understreket at det var generelt. De burde vite mer om flere elevgrupper, ikke bare om det de uttrykte som "diagnose-barna" med for eksempel AD/HD eller dysleksi. En informant mente at selv om hb-barna er få, så finnes det elevgrupper som er mer sjeldne, men som vi likevel kan mer om fordi det er en del av utdanningen vår som lærere. Dette mente informanten ble feil, fordi at det *"å være en av få betyr jo ikke at man har behov og ønsker som kan overses. Alle trenger å bli sett og oppleve*

mestring". Manglende kunnskap om elevgruppen viser seg klart å være en faktor. Både de svenske informantene og mine understreker at dette er noe man lærer for lite om i utdanningen, og at både kunnskap om hb-elevene og lærerens eget kunnskapsnivå innen det eleven trenger undervisning i er viktig for å kunne hjelpe elevene (jf. informanten i kap 6.1 som kunne klare tekstskaping, men ikke naturfag).

En annen faktor er ressurser. Som flere av informantene påpekte, var det uendelig mye man kunne få til med bare en pedagog ekstra. Det var irrelevant om det gjaldt svake, sterke eller hb-elever, fordi det etter informantenes mening gikk på det å ivareta hver enkelt elev uavhengig av evner. Men som de sier, for et hb-barn vil en ekstra lærer bety at man kanskje kan få gå på biblioteket, eller få hjelp til å lete på internett når man skal gå i dybden på et tema. Det betyr også at eleven kanskje kunne få noen minutter med undervisning ut over det klassen holdt på med, slik at eleven kunne komme videre. Andre ressurser som ble nevnt var fysisk rom, altså det å ha muligheten for å ta ut elever en til en eller i mindre grupper. Informantene sa også at tilgang på alternativt materiell var viktig for fordypning, men kanskje også det å ha muligheten for å kunne gå videre i pensum.

Rammer i planer og forskrifter viser seg også å være med på å bestemme hvordan lærerne håndterer tpo og hb. Man kan i dag få ta fag fra videregående skole mens man er elev i ungdomsskolen, men det er opp til den enkelte skole å gi tilbudet.

De overnevnte faktorene er svært konkrete, informantene forteller om praktiske og kunnskapsbaserte løsninger. Det jeg oppdaget under intervjuene som var litt mindre håndgripelig, var lærerens egne holdninger til det å gi et hb-barn tpo, og det viser seg også å være en viktig faktor: Noen av informantene velger selv å bruke uttrykk som "broilervirksomhet" og "elite" med negative fortegn. En informant var ganske eksplisitt i sine uttrykk, og mente at vi klarte oss uten "*slike som tror de er bedre enn resten*". Andre igjen var åpne og nysgjerrige, men litt forsiktige. De understreket viktigheten av at alle elever fikk oppleve mestring, også de høyt begavede, men det måtte ikke bli slik at de var en egen "*gjeng med bare de flinke sånn at vi får nerd og tapergrupper*". De la stor vekt på det sosiale, og mente det var vel så viktig som tpo ut over det klassen drev med. Flertallet av informantene understreket også at elevene selv ofte vet hvem som er flink til hva i en klasse, og at det kanskje er vi voksne som er mest redd for merkelapper. Når de skulle kommentere påstanden i Tove Hagenes' oppgave, var noen av informantene til dels enige, og de begrunner det med

kulturen og tankegangen vår i Norge: nemlig det at vi skal ha med alle, og vi venter på hverandre. Noen av informantene fremviser til dels samme holdning som Hagenes fant, ved å avvise konklusjonen som "tull". Skoleleder derimot, sier seg enig med konklusjonen.

6.3. Lærerutdanningen

I Norge har vi ganske sammensatte kunnskapsprofiler i utdanningen. Når det gjelder lærerutdanningen, har vi hatt en profesjonsorientert profil som vanligvis har ligget under høyskolene, og en mer vitenskapsorientert profil som har hørt til universitetene. Lærerutdanningen i Norge har fått mye kritikk, både fra internasjonalt hold og hjemmefra, og når man ser på resultatene fra PISA, TIMMS og PIRLS som det har vært klaget så mye på, kan man undre på om de ulike kunnskapsprofilene i lærerutdanningen kan ha noe av skylden. I de andre skandinaviske landene, som det er nærliggende å sammenligne oss med, er elevenes resultater bedre enn hos oss, og i de landene er også lærerutdanningen mer vitenskapsorientert. Spesielt Finland troner på toppen av resultatlistene gang etter gang. I Finland er lærerutdanningen en universitetsutdannelse, men det betyr ikke at vår profesjonsorienterte profil er verdiløs. Den sikrer blant annet en regional tilgjengelighet. Å kombinere de to profilene for å sikre en lærerutdanning som imøtekommer et etter hvert svært mangfoldig kunnskapssamfunn, kan være en løsning.

Mye på grunn av Norges dårlige resultater i de internasjonale undersøkelsene er reformering av lærerutdanningen et stadig tilbakevendende tema både i media, utdanningsinstitusjonene, og ikke minst, i politikken. Hvordan denne reformen eventuelt skal gjennomføres, er gjenstand for debatt, likeledes hvilken kunnskapsprofil utdanningen skal ha. En ny doktorgradsavhandling fra UiO har sett på forskjellene ved den norske og den finske lærerutdanningen. Forskeren Hilde Afdal skriver:

Construction of knowledge for the teaching profession involves contextually and societally embedded processes, and that a complex set of structures and relations are involved. The analysis of these two particular cases allows for the comparison of academically versus politically steered policy processes conceptual coherence versus contextual coherence in the organization of knowledge in curricula texts (uv.uio.no).

Kort sagt betyr det at det i Finland er lærerutdannere og forskere som styrer reformene, mens i Norge blir reformene styrt av politikere. Afdal sier at med politisk styrte prosesser prioriterer man å løse de praktiske problemene fremfor å satse på den akademiske kunnskapen (forskning.no). Politikere vil bøte på de dårlige resultatene i internasjonale tester, og foreslår en rekke praktiske tiltak, som f.eks. økt timetall i matematikk på småskolen. Som lærer vil jeg tenke at det må også være nok faglig godt kvalifiserte lærere til å undervise disse ekstra timene. Det sier politikerne mindre om, selv om det nevnes av noen partier. Da man skulle forberede læreplanen for den norske lærerutdanningen ble det gjort av politisk utnevnte komiteer. Afdal sier at *“trenden er at avgjørelsene tas av politikere som rådgis av personer med høye stillinger i akademien, som for eksempel fakultetsledere, men mens mange av disse har lang forskningserfaring så er få av dem direkte involvert i lærerutdanning”* (forskning.no).

Tradisjonen vår med allmennlæreren som underviser i alle fag på alle trinn, oppleves av lærerne som etter hvert hverken faglig forsvarlig eller praktisk gjennomførbart. Informantene mine understreker at de ikke har fagkunnskap til å dekke hele grunnskolepensum i alle fag. Vi lever i et kunnskapssamfunn der utviklingen går så fort at man knapt henger med i svingene. Å hele tiden skulle være faglig oppdatert i alle fag på alle nivå er ikke mulig, til det er informasjonsmengden for stor. Å dele opp lærerutdanningen slik at man spisser lærerens kompetanse inn mot spesielle klassetrinn og fag, skal derfor gi læreren en mulighet til å holde seg bedre oppdatert. Den siste reformen av lærerutdanningen endte opp med en slik trinndeling. Man utdanner seg for å undervise enten fra 1.-7. trinn, eller fra 5.-10. trinn. Målet er at utdanningene skal *“bli mer integrerte, profesjonsrettede, forskningsbasert og av høy kvalitet”* (regjeringen.no). Utvalgene som har jobbet og skal jobbe med dette, har fått sine mandat fra Kunnskapsministeren. Det er med andre ord politikere som styrer hvem som sitter i utvalgene. Den siste finske lærerutdanningsreformen ble styrt innenfra, og ikke av politikere. Fakultetene ved de finske universitetene som tilbyr lærerutdanning valgte sine egne representanter. Samlet ble disse hovedansvarlige for endringene i reformen. En som var involvert i prosessen, sa til Afdal at han trodde tanken var at universitetene må ta seg av dette selv, og at ministeriet hadde innsett at *“de ikke kan kontrollere denne typen oppgaver”* (forskning.no). Med andre ord er de finske universitetene langt mer autonome i utredningen av egne planer for lærerutdanning enn de norske lærestedene.

Den siste store læreplanreformen i Norge, Kunnskapsløftet, var ifølge Afdals informanter nøye overvåket av politikerne. Det var politikere som styrte opplegget, selv om det også var

utdanningsekspertene som deltok i prosessene (forskning.no). I sin analyse av læreplanene har Afdal funnet ut at den finske læreplanen baserer seg på vitenskapelige begreper og strukturer, mens den norske er basert på "*kunnskapsstrukturer knyttet nært til logikken for kunnskap i praksisfellesskapet*" (uv.uio.no). De finske lærerne viser også en sterkere tilknytning til den vitenskapelig baserte kunnskapskulturen, i motsetning til de norske som baserer seg mer på kunnskapskulturen i praksisfeltet. Det betyr at den epistemiske profilen på lærerutdanningsprogrammene er reflektert i hvordan lærerne uttrykker sin kunnskapstilknytning (uv.uio.no). Selv om vi har både en vitenskapsorientert og en profesjonsorientert kunnskapsprofil i den norske lærerutdanningen, kan det virke som om det er den profesjonsorienterte som dominerer. Afdal (2012) fant nemlig at det var markante forskjeller mellom de finske og norske lærerne når de snakket om sin profesjonelle kunnskap, og at de forskjellene er viktige. De forteller noe om hva man utdanner lærerne til, hvilken logikk skal de handle ut ifra, hvordan de tar utfordringer, og hvor praksisfokuset deres er. I Finland er praksisfokuset skarpere på elevenes individuelle forskjeller og behov for hjelp i læringsprosessen, men i Norge er lærernes hovedfokus mest rettet mot gruppeprosesser og klasseledelse (forskning.no).

Å ha fokuset rettet mot gruppeprosesser og klasseledelse er i seg selv helt i tråd med det sosiokulturelle læringssynet som er rådende i dagens skole. Kan det fokuset og den profesjonsrettede kunnskapsprofilen i lærerutdanningen ha noe å si spesifikt for de høyt begavede elevenes læring og trivsel? Vi lærer i en sosial kontekst, men kan det være slik at vi for enkelte elevgrupper lar fokuset på sosial kompetanse overskygge behovet for faglig stimuli? Lillejord, Manger og Nordahl (2010) sier i boken *Livet i skolen 2* at det er en forutsetning at læreren sørger for at alle elevene trives på skolen og opplever læringen som meningsfull dersom opplæringen i en klasse skal fungere. De understreker at det nettopp derfor er så viktig å være oppmerksom på at Opplæringslovens bestemmelse også gjelder de elevene som arbeider raskere eller yter bedre enn gjennomsnittet. Dermed sies det at det sosiale også er en faktor for de høyt begavede elevenes trivsel og prestasjoner, ikke kun det faglige læringstrykket.

Vi vet fra ulike undersøkelser at de høyt begavede elevene gjerne sliter sosialt, og man skal ikke undervurdere viktigheten av sosial trening. Det blir brukt til dels mye krefter på å få disse elevene inn i et fellesskap, få venner og ellers fungere i en gruppe. Dersom hb-elevens trivsel også er avhengig av et høyere læringstrykk og større faglige utfordringer enn det som resten

av klassen holder på med, vil det for de fleste lærere bety at man må lage og følge en IOP¹⁸ for den eleven. Det er ressurskrevende, og gjerne forbeholdt elever med §5-1-vedtak.

6.4. Læreplan og skjult læreplan

Læreplanen vi har i Norge, er en forskrift som skal danne det forpliktende grunnlaget for de enkelte fags læreplaner på de enkelte skoler. Den siste reformen, Kunnskapsløftet 2006, medførte nye læreplaner i alle fag, samt en generell del som omhandler skolens overordnede mål. Det står fritt for alle å gjøre seg kjent med både den generelle og de fagspesifikke delene i Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet finner vi i tillegg fag og timefordeling av ulike fag, tilbudsstruktur og prinsipper for opplæringen. I sammenheng med denne oppgaven er det prinsippene for opplæringen som er det mest interessante. De sier noe om både sosial og kulturell kompetanse, motivasjon, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger. I Læringsplakaten finner vi spesifisert hva skolen og lærebedrift skal gjøre (udir.no).

Prinsippene om likeverd og tanken om “en skole for alle” er noe alle nordmenn tar for gitt, men kan det være slik at enkelte elever ikke opplever at skolen er for dem fordi systemet og de som skal forvalte dets prinsipper er mer preget av en *skjult læreplan* enn de åpne lover og regler? Utdanner vi lærerne til en sosialisert subjektivitet basert på politiske idealer om hva som skal være “normen” for likhet og likeverd i vårt samfunn? Den skjulte læreplanen er ofte det som kanskje har størst innvirkning på elevenes sosiale og personlige læring og utvikling i skolen, og den lar seg vanskelig styre når den bygger på læring som aldri er nevnt i en læreplan. For lærerne kan det dreie seg om prinsipper som virker styrende på organiseringen av undervisningen, og former for disiplin og pedagogikk, som heller ikke er nedfelt i noen plan eller er en del av skolens offisielle utdanningspolitikk.

Vi ønsker ikke en skole der alle elever vurderes objektivt etter kunnskapsnivå, fordi det er så mange andre ting som spiller inn. Enkle faktorer som om de har en god eller dårlig dag, har spist frokost eller ei, virker inn på elevenes prestasjoner. Mer kompliserte ting som vanskelige hjemmeforhold og eventuelle lærevansker er også faktorer å ta hensyn til. En medmenneskelig behandling av eleven som selvstendig individ tillater ikke en ren objektivisering, men om subjektiviteten preges av skjulte faktorer som begrenser mulighetene for elevens

¹⁸ Individuell opplæringsplan

videreutvikling, er det jo grunn til å stille spørsmål ved hva de faktorene kan være.

Internaliseringen av elevene via skolesystemet er en subjektiv prosess, siden det er en menneskelig prosess. Det skal være en sosialt human prosess, som lar alle elever oppleve verden, i denne sammenhengen skolen, som et meningsfylt sted å være. Dersom skolen da reproducerer seg selv som en institusjon der høy begavelse ikke anerkjennes som en faktor som påvirker elevens læring og trivsel, vil den fortsette å produsere såkalte skoletapere og fremtidige sosialklienter (jf. Skogens studie) av elever som har potensial til å være i fremste rekke av dem som skal drive samfunnet og utviklingen videre.

Hva er det den skjulte læreplanen forteller de høyt begavede elevene? Videreformidles den "ideologiske motviljen", som Skogen og Idsøe (2011) og Hagenes (2009) kaller det, mot å gi høyt begavede elever tilpasset opplæring gjennom en skjult læreplan? Hvordan kan man forklare at et prinsipp om tpo for alle, som er nedfelt i lovverket fravikes med bakgrunn i vedlegg og forskrifter til det samme lovverket? Hva er det så med de høyt begavedes behov som genererer en redsel for å skape distinksjoner innad i en klasse, på skolen eller ute i samfunnet? Har vi misforstått likeverd og likhetsideologiene? Tillegger man de høyt begavede elevene en symbolsk kapital og makt som de ikke innehar, og forveksler man denne med kulturell kapital, gir vi de høyt begavede elevene en plass øverst i samfunnshierarkiet basert på intelligens og eventuell danning? Jeg har ikke svar på disse spørsmålene, men jeg kan ikke med bakgrunn i det som har kommet frem i arbeidet med oppgaven la være å stille dem.

Om man skal ta utgangspunkt i en ideologisk motvilje mot å akseptere at vi har noen elever som er bedre intelligensmessig utrustet enn gjennomsnittet, kan det virke som om lærerutdanningen og politikerne på toppen tillegger de høyt begavede elevene en plass i samfunnet som sidestiller dem med de økonomisk sterke. Når vi har et samfunn som idealiserer likhetsprinsipper, er det lett å forstå at slike tanker kan oppstå. Ja, god økonomi kan kjøpe god utdanning, men det kan ikke kjøpe evner. Kan det være at vi da basert på våre erfaringer og generelle kunnskap tenker at det kun er de elevene som etter opplæringsloven kvalifiserer til et §5-1-vedtak som skal løftes opp til et adekvat nivå slik at de kan være med og bidra til fellesskapet? De nasjonale prøvene fra 2012 viser at vi lykkes i å dra flere av de svake elevene opp, men de viser samtidig at vi har stadig færre av de virkelig gode elevene, de som presterer på høyeste nivå (udir.no). Så lenge læreplaner og utdanningsinstitusjonene er underlagt politiske ideologier, vil det variere hva som vektlegges, alt etter hvem som sitter med makten. I en ideologibasert skolepolitikk tror jeg det vil kunne oppstå mangel på

dybdekunnskap, og være mest fokus på overflatekunnskap. Med Kunnskapsløftet kom det riktignok en dreining fra ideologibasert til kunnskapsbasert utdanningspolitikk (jf. kap. 4), men det er fremdeles langt igjen til et politisk nøytralt fokus.

6.5. Dannelse

Dannelse er gjerne sagt sagt å være noe du har med deg hjemmefra, noe som gir deg dine kunnskaper, erfaringer, måten du oppfatter ting på og tenker på, som bestemmer hvordan du deltar i samfunnet. Så, hevder den franske sosiologen Pierre Bourdieu, er også ulike institusjonaliserende og objektiviserende former som utdanningsinstitusjoner, bøker, museer osv. med i dannelsesskapingen. Å bruke denne kunnskapen man da mer eller mindre bevisst har iboende som kapital, fungerer kun dersom den anerkjennes og tillegges verdi (Broady og Palme i Thuen og Vaage 1989). Det fordrer da at man beveger seg i et sosialt miljø der denne kapitalen anerkjennes som en verdi.

Man kan spørre seg om dannelse, her forstått som allmenndannelse, har en reell nytteverdi? Er et barn som vokser opp i et hjem med klassisk musikk og flere hyllemeter med bøker å anse som mer dannet enn et barn som vokser opp i et hjem uten slik påvirkning? Vil det barnet være bedre rustet i samfunnet og bedre kunne lese sosiale koder enn det andre barnet? Kan allmenndannelse som enkeltstående faktor skilles ut fra skolen, og kun sees som noe utenforliggende uten reell påvirkningskraft i utdanningssystemet? Vil det å ha kjennskap til våre største forfattere og kunstnere være med på å avgjøre hvorvidt en elev eller student lykkes med utdanningen sin? Og hvem skal definere hva som er en vellykket utdanning? Jeg tror svarene på dette vil variere alt etter hvem man spør. Etter at Kunnskapsløftet kom, bruker vi lærere mye tid på å vurdere elevenes faktiske kunnskapsnivå innen ulike emner. De testes regelmessig via nasjonale prøver og ulike kartleggingstester opp mot målene i læreplanen og også i internasjonale tester som TIMMS og PISA. Testene vi bruker sier ingenting om elevenes sosiale ferdigheter eller praktiske kunnskaper. For mange elever som kanskje ikke er teoristerke, men flinke med hendene og interesserer seg for praktiske fag, vil en skole der utdanningen måles i faktisk oppnådd teoretisk kunnskap, være en lidelsesreise i stedet for en dannelsesreise.

Når man da vet at det er veldig ulikt hvordan barn vokser opp, og hvilken kulturell kapital de har med seg hjemmefra, blir den før nevnte politiske ambisjonen om skolen som en slags

”sosial likestillinger” viktig. Dersom utjevning av sosiale skillelinjer skal prioriteres, er det en naturlig følge av den ambisjonen at dannelse er en del av undervisningen i skolen. I skolen skjer dannelsen gjennom prosesser som skal ta vare på en mengde kunnskapstradisjoner og verdier vi regner som viktige. Akkurat hva som er viktig, endrer seg over tid, og gjennom ulike læreplaner, slik at mye naturlig nok vil være avhengig av fortolkningen av disse. Dersom vi kan se på selve dannelsesprosessen som noe som skal gjøre deg i stand til å forstå og å delta i kulturen vår, blir det også store variasjoner innen et felt. Det vil ikke være noen oppskrift på akkurat hva den kunnskapen er, nettopp fordi den vil variere med både tro, meninger, kultur, ideologier og hva man identifiserer seg med. Man kan derfor ikke unngå at det alltid vil være en konflikt eller et slags spenningsforhold når det gjelder dannelsesspørsmål, mellom tradisjoner og nytenkning, mellom det kollektive og det individuelle, og mellom dem som har makt og opprør mot den makten.

Menneskets sinn er konstruert for å oppfatte verden, på godt og vondt. Et kognitivt syn på læring innebærer at det å lære er å tilegne seg kunnskap. Sinnet fungerer som en lagringsplass for kunnskap, ideer, ulike fakta, og også det vi får med oss av sosial lærdom. Alt vi opplever og erfarer gjennom oppvekst, påvirkes av omgivelser som familie, venner og skole, og er faktorer som er med på å forme hvem og hva vi er. Det er med på å forme våre reaksjoner og handlinger i ulike situasjoner, og hvordan vi forholder oss til andre mennesker. Bourdieus samlebegrep ”kapital” er ganske dekkende; det vi har med oss her, er det vi har å forhandle med i vår interaksjon med verden. Hvilken verdi denne kapitalen har, avhenger av miljøet vi beveger oss i. Anerkjennes den ikke av andre som gyldig valuta, er den heller ikke verdt noe. Er det da manglende anerkjennelse av hb-elevenes behov, med bakgrunn i at de har evner ut over gjennomsnittet, som er problemet? Uansett bakgrunnskapital blir vi alle sosialisert inn i samfunnet via familie, venner, utdanning, arbeid. Spørsmålet blir om bakgrunnskapitalen medfører at vi sosialiseres i ulike retninger eller mot bestemte mål på en slik måte at den kan sies å være avgjørende? Skolen skal virke som en utjevningfaktor for det som kan fremstå som klasseskille i skolen. De som har ressurssterke (kunnskapsrike, økonomisk sterke eller begge deler) foreldre oppleves kanskje som mer privilegerte. De får kanskje mer eller bedre hjelp til skolearbeidet hjemme, noe som kan medføre at de presterer bedre enn medelever fra mindre ressurssterke hjem. Det kan være uavhengig av elevenes kognitive evner. Elever fra familier der foreldrene har høy utdanning, tar gjerne høyere utdanning selv, og elever fra lavtutdannede familier velger ikke å gå videre med skolegangen. Alt dette er statistiske realiteter jeg ikke skal diskutere her, men jeg undrer på hvorfor dette er slik fremdeles, når

skolen har hatt som mål at alle skal ha lik rett til utdanning, og tilbudet til alle elever i grunnskolen er det samme? Slagord som "alle skal med" forteller jo at de styrende myndigheter ønsker og bestreber seg på at utjevningen, både sosialt og økonomisk, skal være viktig i skolen. Vi bor i et land med ressurser til at alle kan få tilbud om utdanning, vi har en inkluderende og romslig filosofi i skolen rundt de svakeste elevene, og vi har ulike tiltak vi setter inn når noen av ulike årsaker faller utenfor skolen. Når dette likevel ikke medfører at vi alle stiller likt, tenker jeg at den bagasjen, kapitalen, vi har med oss, likevel betyr mye for hvordan vi velger å møte andre, forstå andres meninger, tolke lover og regler, hvilke valg vi tar både for oss selv, og for lærerens del, for elevene. Skolen er også en kulturbærende institusjon, i tillegg til en utdanningsinstitusjon, og preges av alle som har hatt og har sitt virke innenfor veggene. Den preges av de ulike reformene, tankene bak reformene, de mer eller mindre riktige tolkningene av forskjellige planer som kommer fra overordnede styringsorgan, og de ulike utvalg og regjeringer som har påvirket disse. Kan det være at Bourdieu har et poeng som er gyldig i dagens Norge, selv om hans 50 år gamle studier er fra et land med et annet utdanningssystem? Også sosialkonstruktivistiske teorier vi bruker i dag vektlegger forståelsen av ulike fenomener, normer og identitet som skapt av den praksisen og sosiale interaksjonen vi alle tar del i. Mennesket konstruerer sin egen kunnskap gjennom ulike prosesser som skaper læring, og innen utdanning betyr det en lærerstøttet undervisning slik intensjonen er, nemlig undervisning tilpasset elevenes utviklings- og mestringsnivå.

6.6. Bourdieus teori om kapital og utdanningssystemet

Den franske sosiologiprofessoren Pierre Bourdieu (1930-2002) utviklet teorier om menneskets sosiale praksis som skal forklare den menneskelige adferd på en annen måte enn fenomenologien og strukturalismen. Han har med elementer fra begge, men skiller ikke mellom det subjektive og det objektive. Han konstruerer det objektive sosiale rommet, og drar så inn det subjektive i form av et individs praktiske sans. Det subjektive og individuelle blir skapt gjennom en kjede av objektive relasjoner og muligheter. Mellom de objektive strukturene og de subjektive disposisjoner man gjør, medierer kapitalbegrepet. Hos Bourdieu inneholder kapitalbegrepet flere ulike betydninger. Vi finner uttrykket symbolsk kapital, altså kapital som avhenger av at de som bruker den, anerkjenner dens verdi. Den består av en rekke kapitalformer, bl.a. kulturell kapital (f.eks. kjennskap til klassisk litteratur eller "dannet" språk). Økonomisk kapital representerer velstand og materiell rikdom, sosial kapital viser til det å ha "riktige forbindelser", nettverk (Olesen 2010).

En vesentlig kulturell kapital er utdanningskapital. Adgang til et utdanningssystem, og suksessen i det, avhenger av den type kapital som gjør vedkommende i stand til å avkode de utfordringer og oppgaver utdannelsen krever. Kapitalen har dermed ikke noe med spesifikke fagkunnskaper å gjøre. Bourdieus forklaring på at det statistisk sett er de best utdannedes barn som går til de høyeste utdanningene, er å forstå ulikheten og forskjellene i et bredere kulturelt perspektiv. Det er resultatet av en kulturell og økonomisk reproduksjon, ikke noe som samfunnets økonomiske maktelite har ønsket ut. Det er mer raffinert, ulikheten i samfunnet aksepteres nemlig tilsynelatende som et naturlig og allment fenomen (Olesen 2010).

Bourdieu mener at man ikke kan se på skolen som et speilbilde av samfunnet, men at den faktisk har en relativ autonomi selv om politikk og økonomi påvirker den (Olesen 2012). Han beskriver den som relativt selvstendig i forhold til statsmakten, og at utdanningssystemet som felt har sin egen logikk. Denne utvikler seg homologt med de rådende forhold i samfunnet. Olesen (2012) refererer til tre funksjoner i utdannelsessystemet slik Bourdieu ser det. Det skal for det første lære neste generasjon de kulturelle teknikker den trenger for å få seg en jobb og sikre sin egen eksistens, med andre ord, lære å lese, skrive, regne, bruke pc, osv. For det andre skal det reprodusere og med det legitimere det kulturelle og ideologiske grunnlaget samfunnet vårt bygger på, og for det tredje skal utdanningssystemet sikre den sosiale arbeidsdelingen som følger av den seleksjonen utdanning medfører (Olesen 2012). Om skolen oppfyller de tre funksjonene, vil den også automatisk reflektere de verdier og holdninger vi finner i samfunnet, verdier og holdninger som er preget av ulik habitus, symbolsk makt, samt symbolsk og kulturell kapital, selv om Bourdieu altså mener man ikke kan definere skolen som et speilbilde av samfunnet. Den ideologiske funksjonen utdanningssystemet innehar, kan derfor sies å legitimere det å opprettholde en sosial orden i et gitt samfunn, det reproduserer samfunnets materielle grunnlag, den sosiale orden, samt den kulturelle og ideologiske integrasjonen av elevene inn i samfunnet (Olesen 2012). På den måten kan utdanningsinstitusjonene sies å være delvis selvreproduserende, fordi de både fastholder og viderefører sin indre autonomi. Det at man anerkjenner skolen som nøytral, gjør at sosiale forskjeller fremstår som utdanningsforskjeller, og dermed fremstår utdanningssystemets funksjon hos Bourdieu som formidling av kulturell kapital, altså dannelse (jf. kap. 6.5.)

Distinksjoner finnes overalt. Noen åpenbare, andre skjulte. Åpne distinksjoner i utdanningssystemet finner vi for eksempel igjen i valgene man foretar ved å velge den skolen eller det utdanningsløpet man gjør. Det kan dreie seg om valget mellom en

studieforberedende eller yrkesrettet retning i videregående skole, jf. utdanningssystemets tredje funksjon i avsnittet overfor. Noen distinksjoner, jf. systemets andre funksjon, er mer skjulte. Når det sies at utdanningsinstitusjonene er delvis selvreproduserende, gjelder det også at de etter mitt syn reproducerer både åpne og skjulte distinksjoner som finnes i dem. De åpne distinksjonene synes åpenbare, de gir inntrykk av å være resultat av selvstendige og frivillige valg vi tar. De skjulte er det vanskeligere å få tak på. De er kanskje tilsynelatende åpne, men likevel har man intet valg. I følge Bourdieu vil ens kapital og habitus styre en inn på en vei som allerede er lagt, og man tror at man foretar et selvstendig valg. Vi er vant til å tenke på oss selv som frie individ med like muligheter til å lykkes i åpen konkurranse. Et åpent utdanningssystem kan sees på som en inngangsbillett til åpne valg uavhengig av sosial og språklig bakgrunn, kulturell tilhørighet, men ifølge Olesen (2010) viser Bourdieu at selv i en tilværelse der man fritt velger utdanning, partner, yrke, osv., styres man til sin "rette plass" med bakgrunn i sine røtter i et bestemt lag av samfunnet. Når undertrykkelse og ulikhet vedvarer i et slikt samfunn der alle skal ha like muligheter, blir jo det åpne valget en ren illusjon (Olesen 2010). I virkeligheten var valget da forutbestemt av helt andre faktorer enn personens frie vilje.

Er det kanskje slike skjulte distinksjoner som får styre både politikere og pedagoger når det gjelder tolkninger av hva som ligger i den tilpassede opplæringen? Alle klasser, eller felt, styres av sin habitus. Om den da, for pedagogenes del, innebærer en ubevisst forståelse av begrepet "tilpasset opplæring" som noe ment for kun en gruppe elever, vil det samtidig virke ekskluderende for en annen gruppe elever. Distinksjonene i skolen bygger på en bestemt habitus i feltet, og selvsagt på den pedagogene har med seg i form av egne erfaringer fra livet og den utdanningen de har. Lærerutdanningen sosialiserer studentene inn i en bestemt tenkemåte, preget av utdanningsinstitusjonens habitus, men også av lover, regler og retningslinjer utarbeidet av overordnede styringsorgan. Studentenes mestring og videreføring av den symbolske kapital de møter og tilegner seg under studiene tas med videre inn i den skolen de kommer til å jobbe på, og vil til slutt påvirke elevene de skal jobbe med.

Som lærere skal vi gi elevene kunnskap, jf. utdanningssystemets første funksjon. Denne primærkunnskapen gjør dem i stand til å tilegne seg mer og også annen kunnskap. Det er vitenskapsbasert kunnskap, fakta og forståelse av hvorfor verden er som den er, men også vår plass i verden. Skolen viderefremidler normer, regler og verdier i tillegg til kompetanse. Dette må sees på som den positive funksjonen skolen har. Den negative er at den som Bourdieu også sier, viderefører de distinksjoner vi finner ellers i samfunnet. Selv om skolen innehar en viss

autonomi, sier Bourdieu at hele utdanningssystemets funksjon er å bekrefte og sementere sosiale forskjeller som utdanningsmessige forskjeller (Olesen 2010). Det kolliderer med den norske tanken om at alle skal ha like muligheter i den norske skolen. Kanskje de mekanismene Bourdieu trekker frem kan være en av forklaringene på at vi tilsynelatende ikke klarer å gi hbelevnene de samme mulighetene som andre elever.

6.7. Hva sier politikerne om tpo og hb?

Våre idealer, som sier at alle har rett til skolegang, tilpasset opplæring slik at alle kan nå sine individuelle mål med utgangspunkt i like muligheter, kan se ut til å ende i en misforståelse om at like muligheter betyr "lik", ikke likeverdig. Kanskje vi er redde for å skape distinksjoner dersom vi lar de høyt begavede elevene få tpo tilpasset sine evner og sitt potensiale. For å prøve å finne svar på de spørsmålene var det viktig å undersøke hva slags kunnskap og hvilke holdninger politikerne som utformer utdanningspolitikken har til dette.

Svarene jeg fikk fra politikerne viste meg at de alle hadde klart for seg hva som var innholdet i Opplæringslovens §1-3, og at de alle, med små variasjoner, mente det innebar en opplæring tilpasset hver enkelt elevs evner og behov.

På spørsmål om hvordan de trodde lovverket ble fulgt opp i skolen, svarte samtlige at de trodde det var litt ulikt. De var alle klare på at det var skoleeier, ledelse og lærere som hadde ansvar for å følge opp det som står i lovverket. Det finnes likevel ingen fasit; en svarte at *"imidlertid tror jeg lærerne ofte er flinkere til å følge opp dem som holder et lavt nivå enn de som har et høyt..."*, og en annen svarte at *"... jeg får tilbakemeldinger om at bestemmelsen om tilpasset opplæring følges opp litt forskjellig i skole-Norge i dag"*.

Men dersom det ikke er mulig å imøtekomme elevens behov innenfor den generelle bestemmelsen i §1-3, står man da uten tiltak? I følge politikervarene jeg fikk er det irrelevant hvilke lovparagrafer man gjemmer seg bak eller skyver foran seg, (jf. kap.6.7), i politikken mener man de høyt begavede elevenes behov skal dekkes av §1-3. På Stortingets nettsider finner vi følgende (regjeringen.no):

Elevlar som har føresetnader for å lære raskare og meir enn gjennomsnittet har ikkje rettar etter kapittel 5 i lovutkastet. Men særleg evnerike elevlar er omfatta av det

generelle målet om elevtilpassa opplæring, jf §1.2 femte leddet i lovutkastet. I den grad den ordinære opplærings situasjonen gir rom for det, må ein derfor også sikre de isærlege føresetnadane og behova til desse elevane.

Politikerne svarte vidare at de trodde tpo stort sett ble gjennomført i klassen, men at dette måtte være individuelle vurderinger. En svarte slik: *"Ulike elevgrupper kan ha ulike utgangspunkt, og det som fungerer godt i en gruppe, trenger ikke fungere like bra i en annen gruppe. For meg er ikke det viktigste hvordan tilpasset opplæring løses i praksis, men at det gjennomføres."* Det viser seg at det eksisterer en bevissthet blant politikerne om at tpo skal gjelde både svake og sterke elever, men at de fleste er usikre på om det gjennomføres i klasserommet: *"OECD har flere ganger påpekt at norske elever er underytere fordi skolen ikke møter dem med høye nok forventninger. Resultatet er at vi ser at både svake og flinke elever sliter med å få utfordringer tilpasset deres nivå. Norsk skole har et betydelig forbedringspotensial og må ha høyere ambisjoner på elevenes vegne. Tilpasset opplæring må snarest bli en realitet for alle elever, uavhengig av faglig utgangspunkt."*

På spørsmål om hva de vet om hb, er politikerne delt, en har tydelig litt kunnskap om emnet, resten kommer med relevante antagelser som er i tråd med definisjonene jeg har vist til tidligere i oppgaven (jf. kap. 2.2). Samtlige er klare på at Oppl.l. §3-1 også skal omfatte hb-elevne, og en sier at elevne ikke kan fratas denne retten ved å feie den under en annen lovparagraf. Som en av dem uttrykte det: *"Dette er en spesiell elevgruppe som har klare rettigheter i det norske skolesystemet. Hvilken lovparagraf som gjelder er underordnet"*. Det blir understreket at det er lærere og pedagoger som må definere hva som skal ligge i begrepene tpo og hb.

Politikerne viser også kjennskap til at det å være høyt begavet ikke nødvendigvis betyr at eleven er høyt presterende, og samtlige viser til kjedsomhet og manglende utfordringer som årsak. På spørsmål rundt hva slags oppfatninger de tror samfunnet generelt har om hb, svarte de at de trodde oppfatningen var at de *"flinke elevne klarer seg selv"*, og de ser logikken i argumentene for den oppfatningen.

Når det gjelder egne program eller egne skoler for hb-elever, er politikerne i utgangspunktet negative. En mener at det er en interessant tanke med egne program i den offentlige skolen, men at fagpersoner må utarbeide skikkelige opplegg før det eventuelt kan bevilges midler til

slike program. De mener vi bør ha rom for alle i den norske skolen, den skal være inkluderende. En av politikerne mener vi risikerer å stigmatisere hb-elever som "særinger" dersom vi sender dem på egne skoler og kjører egne program. Å la hb komme under spes.ped., slik det er i de fleste andre land, er de også negative til, da mange elever og foreldre opplever det som belastende og stigmatiserende. En politiker svarer likevel at det spesialpedagogiske begrepet er i endring, og at det åpner for å se det hele i en større sammenheng. Han mener at det uansett må ligge anbefalinger fra pedagoger til grunn for en slik praksis. Det påpekes også at mange skoler ikke har kvalifiserte spesialpedagoger og det oppleves tilfeldig hva slags undervisning spes.ped-elevene får. En politiker understreker at foreldre selvsagt kan velge å la barna gå på friskoler. Politikerne ble også bedt om å kommentere påstanden i Tove Hagenes' oppgave. Her stiller de spørsmål ved konklusjonen, men de uttrykker beklagelse dersom dette stemmer. En av politikerne fremhever at dersom tpo brukes riktig, vil det fremme aksept, også for gode resultater, og en mener at den negative holdningen er i endring.

6.8. Høyt begavede elevers rettigheter i norsk skole

Med bakgrunn i Oppl.l. §1-3 skal hb-elever få dekket sine behov under den generelle bestemmelsen om tpo. Det står også at dersom den tilpassede opplæringen ikke gir tilfredsstillende utbytte, er det mulig med et enkeltvedtak etter §5-1, spesialundervisning. Men i Ot.Prp. nr. 46 (1997-1998), som merknad til Oppl.l.§5-1 i sammenheng med spesialundervisningens formål finner man følgende: Dersom en elev er spesielt evnerik eller høyt begavet, er det ikke adgang til å gi tilpasset opplæring utover §1-3.

Retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. (...) Særlig evnerike elever har allerede utbytte av opplæringen. For elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, vil prinsippet om tilpasset opplæring, jf. opplæringsloven § 1-3 gjelde. **Søknader om spesialundervisning fra elever som fordi de er særlig evnerike og derfor ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan ikke innvilges.** (Udir.no)

En masteroppgave i retts sosiologi, *Høyt begavede barns rettigheter i grunnskolen* (Overå 2009), understreker skolens formelle ansvar for tpo, men poengterer at det ikke alltid er samsvar mellom lovens intensjoner og praksis. Retten har ikke i sin helhet noen forståelse av begrepene "talent" eller "begavelse" i forhold til elever i skolen, og hb-elevne har derfor

ingen egne institusjonelle konsekvenser som bekrefter deres eksistens eller behov. De skal falle inn under den generelle bestemmelsen i §1-3. Det som kan virke forvirrende, er at bestemmelsen ikke er en rett, men et prinsipp, men likevel har en egen bestemmelse i opplæringsloven. Den fremstår som en ramme overfor skole og lærere, der de relativt fritt kan tolke bestemmelsen selv (Overå 2009). Det er også uklart når §5-1 kan settes inn, hvem er det som bestemmer når eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen? Hva ligger i tilfredsstillende utbytte? Det blir igjen opp til den enkelte lærer å avgjøre.

Man skal ta hensyn til elevens utviklingsutsikter, men det fremstår også som et uklart begrep. Man må se på forarbeidene til loven for å få en viss klargjøring, og i Ot.prp. nr. 46 (1997/1998) finner vi at det må bygge på skjønn, og en vektlegging av "et likeverdig" opplæringstilbud. Men, som Overå påpeker, det også er relativt vagt begrep, og gir ingen retningslinjer for hvordan man kan vurdere om en hb-elev bør ha rett på spesialundervisning. Hun fremhever også sitatet i dette kapitlets første avsnitt, og fastslår at loven sier hb-elevene ikke vil ha rett til et §5-1-vedtak. Hvorfor de ikke kan få det, er ikke nevnt. Hun sier også at rent språklig kan man tolke NOU 1995 i retning av at de som har "*forutsetninger for å lære raskere og mer enn gjennomsnittet, har rett til spesialundervisning*"¹⁹, men det presiseres at utvalget ikke har til hensikt å innføre en slik rett. Hb-elevene skal omfattes av §1-3. Heller ikke her gis det ytterlige forklaringer på hvorfor denne gruppen elever ikke kan søke om spesialundervisning.

Overå (2009) konkluderer derfor med at hb-elever etter gjeldende rett ikke kan søke om spesialundervisning, og at det ikke foreligger eksplisitt begrunnede årsaker til det. Fordi de havner under den generelle bestemmelsen i §1-3, som ikke er en individuell rett, kan hb-elevene heller ikke under noen omstendighet kreve tilrettelegging i skolen gjennom domstolene. Hun sier at Oppl.l. §1-3 fremstår som en tom symbolrettighet for hb-elevene, og ikke en reell bestemmelse med et reelt innhold. Noe av årsaken til at det ikke fungerer, ser ut til å være at lærerne tolker den på en måte som ikke stemmer med bestemmelsens intensjon, bl.a. ved å ha sterkere fokus på de svake elevene. Overå påpeker samtidig at nettverket rundt læreren også er medvirkende til tolkningen, og at hvordan en bestemmelse blir forstått, henger sammen med de ulike rammefaktorene som eksisterer i samfunnet.

¹⁹ NOU 1995:18 s. 116.

6.9. Etikk

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har etikk hatt en evig tilstedeværelse i bakhodet. Alt jeg har foretatt meg, fra utforming av problemstilling, valg av litteratur, vurdering av egne observasjoner, arbeidet med intervjuene, deri vinkling av spørsmål både til lærerinformanter og politikere og tolkning av svar, er gjennomsyret av etiske problemer.

Problemstillingen oppstod fordi jeg antok at hb-barn ikke får tpo i forhold til sine evner og behov. Denne antagelsen er basert på mine egne erfaringer og observasjoner, og således farget av mine egne holdninger både til tpo og det at noen barn kan være i besittelse av en større intellektuell kapasitet enn andre. Jeg har forsøkt å beholde et åpent sinn i møte med både litteraturen og forskningen, og tolke den med utgangspunkt i at vi alle har ansvar for at alle elever uansett evner skal få best mulig opplæring. Jeg synes den danske filosofen Løgstrups tanke om at vi alle holder andres liv i våre hender, kan danne et godt bakteppe for tolkninger av både lovtekster og læreplaner. Vi har et gjensidig ansvar for hverandres liv, både utenfor og i skolen. Med bakgrunn i det har det jeg har lest, vært tolket i den hensikt at vi alle har et etisk ansvar for å ta vare på hverandre i et stadig mer overveldende samfunn. Det skal være rom for både den svake og den sterke, og en grunnleggende respekt for andres meninger. Dersom noen mener at hb-elevene ikke får tpo etter behov, er det etter mitt syn en plikt å finne ut om det kan være noe i slike påstander, og i så fall, hvorfor og hva en eventuelt kan gjøre for å bedre situasjonen. Jeg har jobbet mye med å holde avstand til problemstillingen, for at mine personlige erfaringer ikke skulle påvirke valg av litteratur og metode. Jeg har bevisst holdt meg unna litteratur som ensidig vinkler på enten negative eller positive sider ved hb. For å forsøke å gi et mest mulig nøytralt perspektiv har jeg søkt litteratur som formidler rene fakta om hb, jf. kap.2 og kap.5. Jeg støtte derfor på problemer i jakten på norsk litteratur, fordi de master- og doktoravhandlinger som eksisterer, påpeker ideologiske holdninger som en av hovedgrunnene til hb-elevenes problemer. Løsningen ble derfor å benytte tpo, i lovtekster, offisielle dokumenter, læreplaner samt forskning om tpo, som innfallsport. Det begrunner jeg med at tpo er et generell prinsipp, ikke ment kun opp mot en bestemt elevgruppe. Jeg kan likevel ikke overse vinklingen som eksisterer i den norske forskningen, men valgte å knytte den opp mot læreren, skolelederen og politikeren for å få det belyst fra alle dem som må forholde seg til både tpo og hb i lovtekster og i praksis.

Når det gjelder intervjudelen av oppgaven er det etiske spørsmål knyttet til alle faser av denne. Jeg ønsker å innhente kunnskap, samtidig må jeg vise respekt for intervjuobjektets integritet. Hva slags kunnskap jeg får ut av informantene er avhengig av hva slags relasjon det er mellom meg og informanten, og jeg valgte derfor å gjennomføre det slik jeg har omtalt i kap. 3.3. Før intervjuene måtte jeg tenke gjennom ulike verdispørsmål, og også etiske dilemma som kan oppstå i intervjusituasjonen, bl.a. hvordan jeg eventuelt ville møte svar som tilkjennega holdninger som kanskje ikke samsvarer med hva jeg mener bør være riktig.

Når det gjelder selve intervjuet, fikk alle informanter tilstrekkelig informasjon for å kunne delta, hvem som hadde tilgang til materialet underveis i prosessen (jf. kap. 3.3 og vedlegg), og om mulighet til å trekke seg når som helst. De ble også informert om anonymisering, offentliggjøring av ferdig oppgave, samt destruering av identifiserbare opplysninger og lydopptak umiddelbart etter at oppgaven er levert.

Selve gjennomføringen av intervjuet bød også på noen etiske spørsmål. Det viste seg å være et sensitivt tema, og informantene er tydelig på vakt for å unngå å bli mistenkt for å ikke gi alle elever tpo. Enkelte av svarene virket mer preget av lærerens egen tolkning av det de kaller "politisk korrekthet" enn hva de umiddelbart tenkte, men trygge rammer, tolkning av kroppsspråk og en uhøytidelig stemning førte til at noen av informantene selv korrigerde egne utsagn og påpekte med en viss ironi: *"Du vet, det er jo ikke politisk korrekt å si dette, men egentlig (...)"* Uten at jeg trengte å spørre videre, fikk jeg derfor inntrykk av at flere av informantene i begynnelsen undertrykte egne meninger til fordel for hva de trodde jeg forventet. Når de da opplevde at jeg åpnet for deres egen tolkning av tpo og hb, og uttrykkene ble forklart fortløpende ved behov, kom det etter mitt inntrykk også flere reelle meninger på bordet. Faren ved dette er jo at jeg kan ha gitt informantene feil inntrykk eller ikke forsikret meg godt nok om at de forstod hva som lå i forklaringene mine. Jeg tror likevel at jeg har klart å formidle en nøytralitet og fagkunnskap rundt hb og tpo som gjorde informantene trygge nok til å være åpne med hensyn til egne meninger og tolkninger.

7. Oppsummering og veien videre

7.1. Status for underlytende hb-elever i norsk skole

Basert på det mine informanter forteller, det politikerne svarer og det forskningen som eksisterer i Norge i dag viser, er dagens situasjon for hb-elevne ikke tilfredsstillende.

En politiker sier altså at hb-elevne er en spesiell elevgruppe med klare rettigheter i norsk skole, og omfattes av Oppl.l. §3-1. Loven sier de ikke under noen omstendigheter kan kreve individuell tilrettelegging etter §5-1, men omfattes av §1-3. Det er et generelt prinsipp som ikke gir rett til individuell tilrettelegging, og som utøves etter skjønn. Informantene sier at alle elevne skal ha tpo etter evner, men de vet ikke hva de skal gjøre med hb-elevne. Skoleledere overlater i stor grad til lærerne å avgjøre hva som er riktig tpo for alle elever, ikke bare hb-elever. Dermed blir undervisning for en hb-elev i dagens skole helt avhengig av den enkelte lærers kunnskap, forståelse og tolkning av både høy begavelse og tpo.

Selv om det var varierende kunnskap og meninger ute og gikk blant informantene, var det en ting som alle var innom i mer eller mindre løse former, nemlig Janteloven, det at ingen skal være bedre enn andre. Selv om den ikke er påvist, var det tydelig at informantene mente den påvirket vår tilnærming og utøvelse av tpo når det gjaldt hb-elever. Informantenes bruk av uttrykk som "broiler", "elite", "taper" og "nerd" for å beskrive dagens situasjon viste med all tydelighet at det eksisterer forutinntatte holdninger og en tilnærming til tpo for hb-elever som ikke gagnar eleven. Selv om flertallet av informantene, både lærere og politikere, ikke gav uttrykk for slike holdninger selv, var de i ulike ordelag klare på at den holdningen eksisterer i samfunnet. På bakgrunn av eksisterende masteroppgaver var ikke det en nyhet, men jeg er ikke helt sikker på om jeg ukritisk kan si meg enig. Det jeg oppdaget, var nemlig at den læreren som faktisk hadde en helt åpenbar hb-elev i sin klasse, hadde en mye mer bevisst holdning til hva en hb-elev hadde behov for, men også et helt avslappet forhold til det. Hun var trygg i måten tpo for den eleven ble utarbeidet på, fordi hun av erfaring visste hva eleven trengte både av støtte og utfordringer. Når altså informanter som har vært borti problemstillingen er mer nyanserte og reflekterte i sine synspunkter enn de andre, er det nærliggende å konkludere med at de negative holdningene som dukker opp bunner i manglende kunnskap om hb-elevnes særtrekk og behov. Videre har samtlige jeg har snakket med i arbeidet med denne oppgaven har vært levende opptatt av og engasjert i elevenes ve og vel, og dette er ikke

forenlig med samtidig å ha en holdning som nekter hb-elever tpo fordi de "tror de er bedre enn andre".

7.2. Eventuelle skadevirkninger av dagens situasjon og human capital

For en hb-elev som ikke blir møtt på sine behov for tpo, kan det få konsekvenser. Jeg har i kap. 2.8 tatt for meg skadevirkninger som kan oppstå for den enkelte elev, men det er ikke kun den ene eleven som rammes. Kanskje det går an å sette dette helt på spissen og spørre om vi har råd til å la de skarpeste hjernene våre forsvinne ut av systemet før de har fullført videregående?

Menneskelig kapital, human capital, er gjerne brukt i økonomiske sammenhenger, men en bredere definisjon sier at det er en blanding av enkeltpersoners medfødte evner, og de ferdigheter og kunnskap de tilegner seg gjennom utdanning og opplæring. Helse regnes av og til også med. I OECD-rapporten "*Human Capital: How what you know shapes your life*" knyttes uttrykket til en rekke fordeler, som bedre helse, lengre levetid og større sannsynlighet for deltagelse i samfunnslivet. Ifølge rapporten har en rekke faktorer de senere år satt fokus på denne kapitalens økonomiske rolle, og veksten i den såkalte kunnskapsøkonomien er den viktigste. Produksjon og administrasjon av data og informasjon, globalisering og aldring er faktorer som gjør til at et lengre yrkesaktivt liv også betyr et økt behov for oppdatering av ferdigheter og kunnskap blant arbeidstakere. Det faktum at mange unge ikke fullfører videregående, gjør at man ser på kvaliteten på lærerkreftene, og samtidig ser man også at de landene der det er frihet i klasserommet, og der skolene har større frihet til å fordele ressursene og gjøre læreravtaler, oppnår bedre resultater (oecd.org). Dersom vi lar våre hb-elever få seile av gårde uten å utfordre og utnytte evnene deres, er det ikke kun eleven det går ut over, men i en større sammenheng vil det kunne få konsekvenser for samfunnet.

7.3. Hva gjør vi? Hva bør vi gjøre?

Vi kan se på skolens formål og hensikt fra flere synsvinkler. Skolen skal på den ene siden ha fokus på hver enkelt elevs forutsetninger og bidra til læring og utvikling. Gjennom alle lov- og planendringene vi har hatt i skolen, er personlig vekst og utvikling en av hovedmålsettingene. Så har man på den andre siden hensynet til samfunnet og fellesskapet, som har stått sentralt i forbindelse med utarbeidelse av lover og hva slags lærestoff man har prioritert (Skogen, i

Befring og Tangen 2012). Skogen sier videre at en tilpasset opplæring som gagnar også de høyt begavede elevene i norsk skole, må kunne sies å tjene begge hensiktene. Det bør sees på som en vinn-vinn-situasjon, og ikke komme i konflikt med hverandre.

Med bakgrunn i Oppl.l. §3-1 jobber lærerne i den norske skolen i dag for å gi alle elever et opplæringstilbud tilpasset hver enkelts evner og behov. I praksis løses det ved at man bruker læreverk som er utformet etter målene i Kunnskapsløftet. Bevisste valg av læremidler gjør at man kan finne verk som har ulike vanskegrader på stoffet, slik at elevene kan jobbe på det nivået som er riktig for dem. Med opptil 40 elever i klassen tvinges læreren til å legge undervisningen på det nivået som treffer flest elever. De elevene som ikke klarer å følge med fordi stoffet blir for vanskelig, får gjerne redusert mengden stoff, eller får lettere oppgaver. De som man ikke treffer med slike tilpasninger, har gjerne såpass store problemer av en eller annen art at det etter et §5-1-vedtak tilføres ekstra ressurser til klassen. De elevene som jobber raskt, selvstendig og riktig, får gjerne repetisjonsoppgaver eller fungerer som hjelpelærer for medelever som strever. Eventuelt får de gå videre i bøkene dersom de klarer det på egenhånd. Det finnes ikke forskning som kan dokumentere at dette er gjeldende for alle, men det sammenfaller godt med hvordan mine informanter beskriver sin hverdag.

I dag finnes det ingen mal en norsk lærer kan bruke når han kommer over en hb-elev. Det finnes ingen oppskrift på hvordan denne eleven kan identifiseres, eller hvordan den bør undervises. Læreren er overlatt til seg selv og den kunnskapen han eventuelt måtte ha eller ikke ha om denne gruppen elever. Læreplaner og lovverk fremstår for generelt til å være til hjelp. Dette sammenfaller med Eirik Jenssens konklusjon om at det blant lærere, skoleledere og politikere eksisterer en ulik forståelse av hva tpo er, og hva det innebærer. Politikere og departement mener og tolker læreplaner og lovverk slik de mener er riktig, og overlater den praktiske gjennomføringen til lærere som selv sier at de ikke har god nok eller variert nok kunnskap til å gjennomføre det etter intensjonene. Funnene mine blant lærerne stemmer også med Roland Perssons konklusjon om at det blant lærere er for lite forståelse for og kunnskap om hva hb er, hva det innebærer, og hva slags praktiske løsninger som er mulige eller gunstige.

Kort sagt tør jeg påstå at vi ikke gjør noe spesielt for de underytende hb-elevene i norsk skole. Jeg opplever at lærere flest gjør en god og skikkelig jobb med å tilrettelegge og gi tpo tilpasset sine elever, generelt er de flinke til å se elevenes behov og møte dem der de er i hverdagen. De er nøye med å finne riktig nivå, de er flinke til å følge opp og sjekke at det de gjør har en

positiv virkning, og de er oppmuntrende og støttende overfor elevene. Men dette gjelder den såkalt alminnelige eleven og de elevene som kan sies å være faglig svake. Når det gjelder høyt begavede, synes det derimot helt tilfeldig, og veldig avhengig av den enkelte lærer og skole, om en slik elev får undervisningen eleven har behov for.

For å bedre situasjonen for disse elevene bør det først og fremst spres kunnskap blant lærerne om denne elevgruppen, deres særtrekk og behov. Det er også viktig at skoleledelse og skoleeiere får den samme kunnskapen. Jeg tror vi trenger konkret identifiseringsverktøy og konkrete planer lærerne kan bruke for undervisning rettet mot denne elevgruppen. En ny EU-rapport som omhandler evnerike barn og unge i Europa, har følgende forslag til hva man kan gjøre, bl.a. "**training of teaching staff regarding the typical characteristics of highly able students, as well as the detection and educational care they need, pooling of procedures for the early detection of high intellectual abilities designing and implementing educational measures aimed at students with high intellectual abilities**" (eur-lex.europa.eu 2013).

Jeg tror også at det med bakgrunn i våre politisk styrte læreplaner trengs informasjon blant politikerne, og i ytterste konsekvens burde det kanskje åpnes opp for en større autonomi innen lærerutdanningen? Om den bør være mer kunnskapsbasert eller beholde den praksisorienterte profilen, skal jeg ikke mene noe om her, men dersom utdanningsinstitusjonene hadde hatt større innvirkning på lærerutdanningen, hadde det kanskje medført en bredere kunnskap om hb-elevene?

Det trengs utvilsomt mer forskning på de høyt begavede elevene. Det finnes enorme mengder utenlandsk forskning, men det er ikke så mye av dette som lar seg relatere til norske forhold. Vi har ulike skolesystem, ulike utdanningsprofiler på lærerutdanningen, ulikt fokus i klasserommene, ulikt fokus på det sosiale. Selve faktakunnskapen om denne elevgruppen er nok lik rundt om i verden, men hvordan vi møter den, og hva som lar seg gjøre innenfor det systemet vi har, blir så forskjellig at vi trenger egen forskning på norske forhold. Jeg håper denne oppgaven på en konstruktiv måte kan bidra til en mer åpen diskusjon rundt hb-elevers særtrekk, deres behov for tpo og hvilke utfordringer som ligger i det.

8. Referanser/litteraturliste

- Afdal, H. W. (2012) *Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of Finland and Norway*. Universitetet i Oslo 2012. Nedlastet 19.mars 2013 fra: http://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/host-2012/sammendragdisputaser/sammendrag_WagsasAfdalNorsk.html
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Høgskulen i Volda/Møreforskning. Volda, Egset trykk.
- Bandura, A. (1994) *Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, s 71-81. New York: Academic Press.
- Befring, E og Tangen, R (2012) *Spesialpedagogikk*. Latvia: Cappelen Damm Akademiske.
- Dyregrov, Atle. (2010). *Barn og traumer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- European Economic and Social Committee (2013) *“Unleashing the potential of children and young people with high intellectual abilities in the European Union”* Hentet 10.mai 2013 fra <http://goo.gl/ISM5X>
- Finansdepartementet (2012-2013). *Perspektivmeldingen 2013*. St.meld. nr. 13 (2012-2013). Oslo: Finansdepartementet. Hentet 18. februar 2013 fra <http://goo.gl/uR5wy>
- Greve Kommune. (Januar 2007). *Prosjekt Tjørnelyskolen for dygtige barn*. Hentet 22.mars 2011 fra: http://www.greve.dk/upload/BUU_310107_B8.pdf
- Hartley, B. L. and Sutton, R. M. (2013). *A Stereotype Threat Account of Boys' Academic Underachievement*. Hentet 13.mai 2013 fra: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23402479>
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4.,7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- intelligens. (2013) I Store norske leksikon. Hentet 12. mai 2013 fra: <http://snl.no/intelligens>
- Jensen, E. S. (2011) *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Universitet i Bergen
- Kingore, B. (2004). *High Achiever, Gifted Learner, Creative Learner. Understanding Our Gifted*. Hentet 31. januar 2012 fra www.bertiekingore.com
- Kokot, Shirley. (1999) *Help – our child is gifted*. South Africa: Radford House Publications.
- Kyed, O. (2007) *De intelligente barn. Barn med særlige forudsætninger*. København: Aschehoug Dansk Forlag A/S
- Kyed, O og Baltzer, K. (2002) *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*. Vejle: Kroghs Forlag.

- Ladegaard, I. (2013, 9.januar). *Store forskjeller mellom finsk og norsk lærerutdanning*. Hentet 19.mars 2013 fra <http://www.forskning.no/artikler/2013/januar/344318>
- Larsen, A.K. (2007) *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. (2010) *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvbak, H. E., (2010). *Kjønn i klassen, kjønn i hodet*. Universitetet I Oslo.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I.H. 2008. *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: abstrakt forlag
- OECD. (2007). *Insights. Human Capital: How what you know shapes your life*. Hentet 2. mai 2013 fra: www.oecd.org/insights/38435845.pdf
- Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 9. mars 2011 fra <http://goo.gl/XErit>
- Overå, L. (2009) *Høyt begavede barns rettigheter i grunnskolen*. Universitetet i Oslo.
- Pedersen, P. M., Olesen, S., G.(2010): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Danmark: Publizon A/S.
- Persson, R. S. (1998). *Paragons of virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system*, High Ability Studies, 9:2, 181-196
- Renzulli, J. (1978). *What makes Giftedness? Reexamining a definition*. Hentet 25.februar fra: <http://goo.gl/ep4DV>
- Rimm, Sylvia. (1995) *Why bright kids get poor grades*. New York: Three Rivers Press
- Rydland, V. (2007). *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?*. *Acta Didactica Norge*, 1(1), 21 sider. Hentet 18. februar 2013 fra <http://adno.no/index.php/adno/article/view/16/52>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1) 54-67.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. I Neihart, M., Reis, D., Robinson, N. og Moon, S., (Red.), *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (s. 31-37). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Skjelstad, A. (2007) *En tankevekker*. Rasta: Forlaget Norske Bøker
- Skogen, K. og Idsøe, E.(2011) *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2012, 13. desember). *Utdanningsstatistikk, grunnskoler*. Hentet 29.mars 2013 fra <http://www.ssb.no/a/kortnavn/utgrs/tab-2012-12-14-03.html>

Instructional design. Learning theories, Triaric Theory. Hentet 7.mars 2012 fra

<http://www.instructionaldesign.org/theories/triarchic-theory.html>

Sternberg, R., Jarvin, L., Grigorenko, E. (2011) *Exploration in giftedness*. New York: Cambridge University Press.

talent – begavelse. (2013) I Store norske leksikon. Hentet 12. mai 2013 fra:

<http://snl.no/talent/begavelse>

Taslaman, I. og Balic, M. *Barn og krigstraumer En teoretisk studie og en undersøkelse av noen barn i Bosnia og Hercegovina*. Universitetet i Oslo, 2006. Hentet 22.januar 2013 fra

<http://goo.gl/qzFpC>

Triadisk interdependensmodell, figur, lastet ned 5.mai 2013 fra <http://goo.gl/xnjdU>

Utdanningsdirektoratet. (23.januar 2012). Læringsplakaten. Hentet 13.mars 2013 fra

<http://goo.gl/4IDsZ>

Utdanningsdirektoratet. (udatert). Læringsstrategier. Hentet 19. februar 2013 fra

<http://goo.gl/SFeFk>

Utdanningsdirektoratet. (19. Januar 2012). Retten til spesialundervisning. Hentet 13. mars

2013 fra <http://goo.gl/jlV71>

Vedlegg 1

Renzulli triadiske interpedensmodell i Mönks versjon.

(<http://goo.gl/xnjdU>)

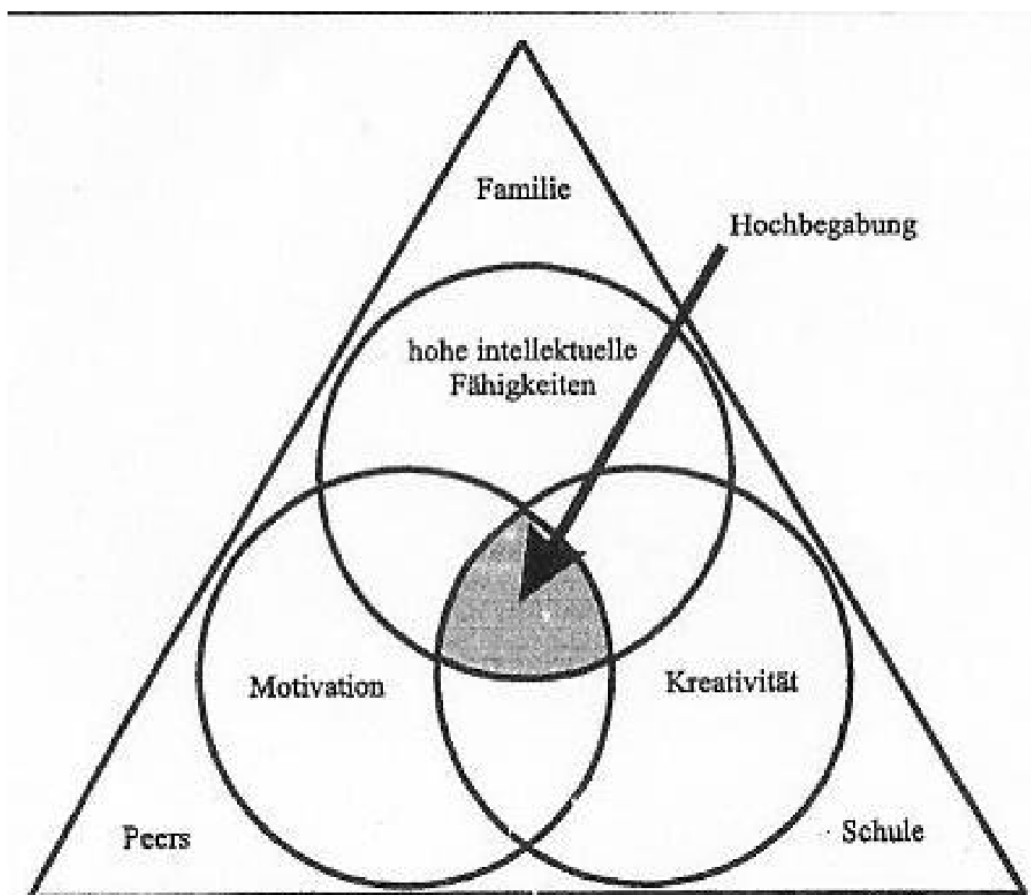
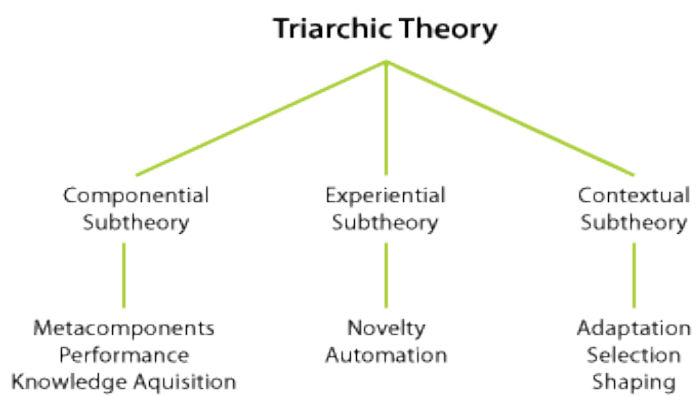


Abb. 2: Triadisches Interdependenz-Modell der Hochbegabung (nach Mönks et al. 1986)

Vedlegg 2



<http://www.instructionaldesign.org/theories/triarchic-theory.html>

Vedlegg 3

Shirley Kokots liste over tidlige kjennetegn / typiske trekk ved høyt begavede barn.

- bevisst og våken gjennom barndommen
- oppmerksom på mange fenomener
- høyt aktivitetsnivå og lite søvnbehov
- ekstremt nysgjerrig og med god hukommelse
- lærer hurtig, og har et tidlig og velutviklet ordforråd
- kan tenke og resonere abstrakt
- følsom og empatisk
- perfeksjonistisk
- leker med puslespill, tall og labyrinter forut for sin alder
- ser løsninger ikke andre ser
- stor allmennkunnskap og mange interesser
- velutviklet humoristisk sans og forstår ironi
- intens, kreativ, fantasirik og sta
- evne til å konsentrere seg over lang tid.

Vedlegg 4

Følger av tilfredsstillende stimulering	Følger av ikke-tilfredsstillende stimulering
Leser lett	Blir likeglad, forsømmer detaljer
Resonnerer abstrakt	Velger lette løsninger, finner på unnskyldninger
God hukommelse	Bryr seg ikke om rutiner, kjeder seg
Ivrig, oppvakt, høyt energinivå	Mister interessen om h*n ikke får viljen sin
Spør spørsmål og utvikler kritisk sans	Utålmodig/kritisk overfor andre, havner i trøbbel
Arbeider målbevisst	Sta, vil ikke endre retning

Vedlegg 5

Den skoleflinke eleven	Den høyt begavede eleven	Den kreative eleven
<p>-husker svarene, er interessert, er oppmerksom, kommer med avanserte ideer, jobber hardt for å lykkes, svarer på spørsmål i detalj, presterer på topp i sin gruppe, responderer med interesse og meninger, lærer lett, trenger 6-8 repetisjoner for å beherske, forstår ting på et høyt nivå, trives i selskap med jevnaldrende, forstår kompleks og abstrakt humor, forstår meninger, leverer arbeid i tide, er mottakelig, er nøyaktig og fullfører ting, trives på skolen, absorberer informasjon, er tekniker med ekspertise på et felt, husker godt, er aktpågivende og observant, er fornøyd med egen læring, får toppkarakterer, er funksjonell.</p>	<p>-stiller uforutsette spørsmål, er nysgjerrig, er selektiv på hva han/hun engasjerer seg i, vet uten å jobbe for det, funderer med dybde og ulike perspektiv, er utenfor gruppen prestasjonsmessig, viser følelser og meninger fra ulike perspektiv, vet allerede, trenger 1-3 repetisjoner for å beherske, forstår dype og komplekse sammenhenger, foretrekker selskap av intellektuelt likesinnede, kreerer kompleks og abstrakt humor, forstår og ser sammenhenger, initierer prosjekt og utvidelse av oppgaver, er intens, er original og i stadig utvikling, liker å lære alene, manipulerer informasjon, har ekspertise som strekker seg utenfor feltet, har forventninger til og setter sammen observasjoner, er selvkritisk, blir ikke nødvendigvis motivert av karakterer, er intellektuell.</p>	<p>-ser unntak, undrer, dagdrømmer, sprudlende over av ideer som ofte ikke blir gjennomført, leker med ideer og ulike konsept, initierer nye vinklinger, er i en egen gruppe, har bisarre og selvmotsigende meninger, spør " hva om...." spørsmål, stiller spørsmål ved nødvendigheten av å repetere for å kunne, foretrekker selskap av likesinnede men jobber ofte alene, liker vill og litt "off" humor, gjør mentale a-ha hopp, tar initiativ til prosjekt som ikke blir fullført, er uavhengig og ukonvensjonell, er original og stadig utvikling, liker å skape, improviserer, er en generator for ideer og oppfinnelser, kreerer og har gode brainstormer, er intuitiv, blir aldri ferdig med alle mulighetene som eksisterer, blir ikke nødvendigvis motivert av karakterer, er særegen.</p>

(www.bertiekingore.com)

Vedlegg 6

Skoleflinke barn	Høyt begavede barn
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interessert og har gode ideer	Er ekstremt nysgjerrig, med ville ideer
Jobber hardt	Beskjeftiger seg med andre ting og greier seg godt
Mottar informasjon og svarer på spørsmål	Bearbeider informasjon, diskuterer i detaljer og er omstendelig
Befinner seg på topp av klassen	Er foran klassen
Er mottagelig og lærer lett	Er intens, vet ting allerede
Kopierer nøyaktig, husker godt	Skaper nytt, gjetter godt
Tekniker	Oppfinner
Liker å gå på skolen og er tilfreds med egen læring	Liker å lære, og er svært selvkritisk

Omarbeidet fra giftedchildren.dk.

Vedlegg 7

Informasjon til skole/informanter.

Jeg er masterstudent på 2. året ved HiSFj/UiB, og skal skrive masteroppgave om tilpasset opplæring for en særskilt gruppe elever. Jeg vil skrive om de som havner utenfor §5-1 og ikke har noe vedtak. Hvordan finner man tilfredsstillende pedagogiske løsninger for disse elevene?

Etter Opplæringsloven har alle elever en rett på opplæring tilpasset deres evner og behov. Det betyr at deler av undervisningen i noen tilfeller må justeres enten opp eller ned fra nivået i læreverket alt etter hvilket nivå eleven befinner seg på.

Jeg ønsker å forske på hva allmennlæreren i den norske grunnskolen gjør når han/hun møter elever der det kanskje ikke er nok å tilby tilpasset opplæring slik vi forstår det i Opplæringsloven, altså med utgangspunkt i at hele elevgruppen bruker det samme verktøyet/læreverket, med individuelle tilpasninger. Når dette er elever som ikke har en diagnose, eller på ingen måte kan komme under §5.1, hva gjør du som lærer da? Hvilke tanker gjør du deg rundt eleven, hjemmet, klassen, tilpasninger, praktiske løsninger?

Jeg ønsker å intervju 4-6 lærere, primært 2-3 i småskolen og 2-3 på mellomtrinnet, men jeg er takknemlig for de som tilbyr seg å delta uansett hvilket årstrinn de underviser på.

Informasjonen dere får her er litt knapp, men det er fordi jeg ønsker å utdype problemstillingen mer i selve intervjusituasjonen.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd for slik å lette etterarbeidet når det skal transkriberes. Jeg ser for meg at et intervju vil vare 1-2 klokke timer, evt. kan det deles dersom dette vil by på praktiske problemer.

De som tilbyr seg å delta vil selvsagt være sikret full anonymitet i oppgaven. Jeg trenger opplysninger som navn, e-mail og tlf. for å kunne kontakte dere, men disse opplysningene vil bli destruert sammen lydopptakene når oppgaven er innlevert og sensurert. Før den tid vil det bli oppbevart i låst rom, og ingen andre enn jeg har tilgang. Alle informanter bes signere vedlagt samtykkeerklæring.

Veileder for prosjektet er dosent Jon Helèn Pedersen ved Høgskulen i Sogn og Fjordane; jon.pedersen@hisf.no.

Alle informanter står selvsagt fritt til å kunne trekke seg fra intervjuet når som helst. Prosjektet avsluttes 15.juni 2013.

Er dere interessert i å bidra til forskningen, gi beskjed til rektor så videreformidler hun kontakt.

Vennlig hilsen

Cecilie E. Udberg-Helle

Vedlegg 8

SAMTYKKEERKLÆRING.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato:	Signatur:
-------	-----------

Vedlegg 9

INTERVJUGUIDE

Det er ønskelig at intervjuet har preg av en samtale, der intervjuer styrer informanten inn mot temaet med oppfølgingsspørsmål og ber om utdyping av meninger/forståelse.

Intervjuer ønsker å innlede med generelle spørsmål rundt tilpasset opplæring.

Eksempler på spørsmål:

- *Hva tenker du: Forteller en lærer at en elev trenger tilpasninger?
Forteller en lærer hva som kan være riktig nivå for en elev?
Avgjør hva som er riktige tilpasninger for en elev?
Om hvem som kan bestemme hvor grensen går for hva som er praktisk mulig å få til i klasserommet ut fra tid og ressurser?
Hvordan kan dette avgjøres?

Dersom en elev havner utenfor grensene som er satt for hva man kan få til av alminnelige tilpasninger? Hva gjør man?

Spiller det noen rolle om en slik elev er enten svært sterk eller svært svak?

Intervjuer vil holde fokus på de svært sterke elevene, de som havner langt over "normalen", både de som er skoleflinke fordi de jobber, de som er svært skoleflinke fordi de jobber OG har gode evner, men med særlig fokus på de som har gode evner, presterer godt, men likevel er underyttere. Informant er ikke opplyst om dette på forhånd, fordi det er ønskelig å få informantens generelle synspunkt på tilpasset opplæring før intervjuet dreies i retning "særlig begavede barn". Uttrykket "særlig begavede barn" vil bli introdusert og eventuelt om nødvendig forklart.

- *Hva tenker du: Om en elev ligger så langt over klassen at læreverket klassen følger ikke er tilfredsstillende for denne eleven?
Hvordan kan man finne ut om eleven faktisk er særlig begavet med et talent, eller "bare" skoleflink?

Trenger denne eleven noe annet enn den "vanlige" eleven?
Om uttrykket "særlig begavet"? Hva tenker du ligger i det uttrykket?
Om skoleflink kontra særlig begavet?
Hvordan du ville tilrettelagt undervisningen for en særlig begavet elev?
Hadde det spilt noen rolle i hvilket fag denne eleven utmerket seg?
Føler du at du vet nok om denne elevgruppen?
Om hva som kan være gunstig undervisning for denne elevgruppen?
Hva slags oppgaver ville du gitt?
Hva kan du gjøre for å finne ut hva som er gunstig for denne elevgruppen?
Om denne elevgruppens posisjon i skolen, er de en ressurs, et problem, en utfordring?
Kan denne elevgruppen ha problemer/tematikk utover det praktiske mer enn "vanlige elever"?

I en del land det er naturlig for Norge å sammenligne seg med når man ser på utdanningssystemet, (Norden, Storbritannia (særlig Skottland), New Zealand), finnes det ekstra tilbud til særskilt begavede elever.

- Hva synes du om å ha egne tilbud for disse elevene? Dersom ja ,hvorfors og hvordan? Dersom nei, hvorfor ikke?
- Dersom du ser på utlandet, får gjerne disse elevene en tidlig start på en akademisk karriere, og/eller utmerker seg særlig positivt på sine felt. De er en fremtidig ressurs for samfunnet, slik de blir sett på der de er fra. Hvordan hadde det fungert i Norge, tror du?
- En del plasser, som i bl.a. Danmark, er det egne skoler for særlig begavede barn. Hva tenker du om det?
- En masteroppgave i sosiologi fra 2009 konkluderer med at særlig begavede barn i Norge blir stigmatisert, det er ikke "lov" eller sosialt akseptert å være særlig begavet. Hva tenker du om det som sies i denne konklusjonen?

Vedlegg 10

Utdrag fra transkripsjon

I: Altså, gjør du samme type tilpasninger for en elev som får for lite utfordringer som du gjør for en som sliter? Da tenker jeg at begge elevene er uten noe diagnose.

A: Jeg mener jo at vi veldig ofte forsømmer de som trenger mer utfordringer. Men når jeg tenker meg om, altså nå tenker jeg på de som er veldig sterke, de har jo ingen egen plan. I matte har jeg et ekstrahefte, der jeg kopierer fra trinnet over. Men sant, det blir jo noe de må gjøre ekstra, det føles nesten som jeg straffer dem....det blir jo...men de har i alle fall det tilbudet...eh... men i timene, jeg tenker, det er nesten der du kan gjøre den største innsatsen i forhold, jeg tenker, vi holder jo på med CDE, og det er veldig fokus på Hattie, og mye av det vi driver med, det ungene kan lære av, det er jo mye av det vi driver med som dette å vite kriterier på forhånd, være med å vurdere seg selv, klasseromsdiskusjoner, det er jo jeg tenker, nesten som eventyrene, sant, både barn og voksne har glede av dem, det er der vi virkelig kan sette inn trøkket for å gi de sterke litt mer sånn....vi hadde, vi skulle skrive om planetene, jeg satte opp kriteriene på tavla, de skulle kladde først og gjøre så fint det kunne etterpå. Noen av disse sterke var jo fort ferdig, og jeg sa; men du, du vet at jorden har en måne, men den der planeten din, har den det?" Nei det hadde de ikke tenkt på. "Så kanskje du kan ta å finne ut mer om det?" Og da tenker jeg, da måtte de sitte og lese gjennom faktaarket og prøve å finne ut om det stod noe om måner på det.

I: Så da tenker du litt sånn beriking av lærestoffet da?

A: Ja, at de kan utnytte det mer der, de sterke.

I: Ja, du tenker jo da på de skoleflinke. Vi skal litt over på dem. Vi har jo noen som er skoleflinke, fordi de jobber godt, og får belønning for det. De leverer godt arbeid og er skikkelig og ordentlig og alt sånn. Så ,har du de som er skoleflinke, eller kanskje de ikke er så skoleflinke, men du som lærer skjønner at de har veldig gode evner, men de er underytere. De kan prestere godt, men...

A: De presterer ikke mer enn de må..

I :Riktig. Eh, det er ulike benevnelser i bruk på sånne elever, noen kaller dem evnerike, noen høyt begavet, og i det, jeg vil på en måte ta det uttrykket inn nå, og si at en høyt begavet elev er en unge som har veldig gode evner, og kan prestere godt, men som også kan prestere dårlig, da gjerne fordi eleven er en underyter, altså, de gjør det de må, men ikke mer, fordi det de leverer eller presterer er "greit nok", og det holder, selv om du som lærer ser at her kunne de jo prestert helt "over the moon". Men når du da har en elev som ligger så langt over klassen at det læreverket som du bruker ikke er tilfredsstillende for den eleven, hva tenker du da? Hva gjør du? Har du vært borti noen sånne elever? Eller om ikke, har du noen tanker om hva du kunne gjøre om du skulle komme over en slik elev?

A: ja, hva da? (ler) Da flytter jeg den et trinn opp! (ler)

I: Ja? (ler)

A: Uff,(ler) nei, det er klart, devi... det er jo liksom ikke synd på dem engang...det er jo det som blir....vi har veldig hektiske hverdager og presset på alle måter, og da blir det jo lett at det er de svake, det er de vi pusher og vil løfte opp, sånn at veldig ofte, så (sukker) har jeg veldig dårlig samvittighet for de som skulle hatt mer utfordringer.

I: Ja, det er jo så...men hvis hverdagen din nå hadde vært slik at du kunne gjøre det du ønsket for en slik elev, hva tenker du da? Hvs ville du gjort?

A: ...jeg vil jo ikke si...jeg har jo hatt, jeg vil ikke si jeg har i år, men jeg hadde engang to jenter i 1.klasse. De kunne telle til hundre og tusen, hadde god kontroll på tiere og enere, hvordan dette funket, og så skulle de sitte et helt år med tallene opp til 10.... Det var jo...drepem....

I: Selvsagt

A: Men da var det sånn at vi var bare to lærere, den ene hadde halve gruppen i norsk, den andre halve i matte. Sånn at å sitte å undervise dem i andre ting var jo ikke praktisk mulig når du også skulle ta deg av dem som ikke skilte 6 og 9, eller ikke kunne telle lenger enn til 5.

I: Så selv om disse to jentene kanskje var klare både for låning og..

A: åjada

I: så er det faktisk ikke mulig?

A: Nei. Men de fikk jeg tror det var 3. klassebok, av meg, så gjorde jeg avtaler om hvilke sider de skulle gjøre.

I: Så vil du si at du både gav dem fordyping og lot dem gå fortere frem, eller?

A: Det som er litt skummelt også er at de, selv om, altså, hadde jeg bare gitt dem boka, så kan de ha hull, altså, det kan være noen ting de er knallgode på, og så er det andre ting de mangler, så om jeg tenker at de "kan alt" frem til 3. så er det litt skummelt også. Du må sikre deg at de har med seg alt.

I: Så egentlig mener du de burde ha undervisning i det de ligger over resten av klassen i?

A: Ja, hvis det skulle vært helt ideelt. Så tenker jeg også, at det kan være noen som er veldig flinke i matematikk, men så er de kanskje helt middels i norsk, så man kan liksom ikke bare flytte dem opp heller. Det er sikkert noen som er flinke i alt, men ofte er det jo slik at det er noe man er veldig god på, og noe der man ikke er så...ja...

I: Så du tenker at det er ikke nødvendigvis noen automatisk løsning å flytte dem opp?

A: Nei.

I: Så du ser for deg, ideelt sett at.....

A: Hadde vi hatt ressurser nok kunne vi heller laget små grupper, hatt flere stasjoner....men så sies det jo også at det å hjelpe hverandre også er god læring for en selv, så... det å hjelpe, jeg mener ikke hjelpelærer, det skal ikke være sånn at en bare går rundt og hjelper de andre, det er ikke noe ideelt, men at en kan gjøre litt sånn forskjellige ting.

I: Men hva ville du gjøre om du da hadde en elev som var ekstrem i for eksempel matte da, som er ditt fag, eleven er svært begavet, ikke "bare" skoleflink, der du at det kan være en forskjell der...

A: ...tenker du en som "bare har det" er "født med det"?

I: Ja. Tenker du at det går an å finne forskjell på de elevene?

A: ...hm... det er jo veldig synd...om du er veldig begavet og ikke utnytter det så er man jo en underryter....og det vil jeg jo ikke...altså, det er jo noen som får gode resultat fordi de jobber, ...så er det de som bare er flinke og flyter på det...det er jo... som (x) sa; om man ser på Finland, der vil man ha alle opp til et visst nivå, og når det er nådd, så for å si det veldig enkelt, så "bryr" man seg ikke lenger. Men man får jo ingen Nobelprisvinner av det! Man får jo ikke noe ut av de som virkelig er flinke om man ikke pusher dem!

I: Men ville du da sagt at for dem som "bare har det" så trengs det noe annet en for den vanlige "skoleflinke" eleven?

A: Ja, altså, jeg tenker at vi må pushe alle, altså, selv om man er flink så skal ikke en flyte på det, man må jobbe da også. Vi skal ikke prøve å gjøre alle like, holde igjen de flinke og skubbe de svake.

I: Men har du noen tanker rundt, altså, om vi skulle satt den "skoleflinke" opp mot den "begavede", om hvordan undervise, hvordan legge opp undervisningen, for her har du da kanskje to elever som har knallresultat i matte da, for å bruke ditt fag, og den ene vet du får knallresultat fordi han jobber, og den andre åpner knapt boka. Det blir jo to veldig ulike ting. Hva tenker du om de forskjellene der?

A: Jeg tenker det er veldig synd om den som er begavet ikke lærer seg å jobbe, for det er noe med å lære at her i livet må man av og til streve litt, jeg vet ikke hva som vil skje med noen som aldri møter motgang før de...ja, hvor lenge kan du flyte på...altså, det vil jo stoppe opp hvis ikke du lærer å jobbe, hva skjer når man kommer på ungdomsskolen hvis ikke du har lært deg å lære...det er grenser..

I: ja, du sier det er grenser for hvor lenge man kan flyte, men hva ville du gjort da, med en slik elev, for å tilrettelegge undervisningen, for du sier at de må på en måte lære seg å jobbe uansett, man kan ikke flyte til evig tid. Dersom du ikke hadde ressursproblematikken å ta hensyn til?

A: ..ja, ideelt sett tenker jeg at de burde hatt de samme som de svake elevene, altså bortfall fra Kunnskapsløftet, vi burde heller lage kriterier som er mer utfordrende, gi dem høyere mål, kanskje.

I: tenker du at det spiller noen rolle hvilke fag denne eleven utmerker seg i da?

A: Nei, det må kunne la seg gjøre i alle fag der eleven utmerker seg. At man gjør som med de svake, en IOP med egne mål. Men jeg tror også det er veldig viktig å gjøre eleven bevisst på hva vi forventer.

I: Nå snakker jo vi egentlig om idealsituasjonen. Men dette er jo en elevgruppe som kanskje ikke er så veldig "oppe i lyset", de er ikke så mye tema. Tenker du at du vet nok om denne elevgruppen, hvordan hodet deres fungerer, for å si det sånn?

A: Nei.

I: Nei? Hva tenker du hadde vært greit å vite?

A: ..jeg vet ikke helt...jeg tror ikke det er lett å være et slikt barn...la oss si, om man er veldig sterk i matte, så tenker kanskje omverdenen at "du er veldig skarp i alt, du er ikke voksen, men du skal kunne ta voksne avgjørelser for du er så smart" ...så snakker de til barnet og oppfører seg mot barnet som om de er voksen, men de er jo bare barn! Det er jo ikke slik at fordi om du er flink i matte at alle andre vurderingsevner "står i stil" sant? Man kan være 12 i matte og 8 emosjonelt. Vi skulle lært mer om det, fått mer kunnskap. Det synes jeg.