

# Identifisering og ivaretaking av begavede elever i grunnskolen

En kvalitativ studie av læreres synspunkter og oppfatninger knyttet til begavede elever, med særlig fokus på identifisering og ivaretaking av denne elevgruppen

**Steinar Tveito Storli**

**Veileder**

Inger Marie Dalehefte

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



## FORORD

Takk til alle som har bidratt i arbeidet med masteroppgaven. Takk til veileder Inger Marie Dalehefte. Takk til Inger Signe Tveito, Hans Storli og Alexander Aase for gjennomlesing og tilbakemeldinger.

Takk til lærerne som gjorde seg tilgjengelig for intervju, og til rektorene som videreformidlet forespørselen. Dere bidro til at oppgaven ble en realitet.

Jeg vil også sende en takk til alle forskere og akademikere som har valgt å studere begavede elever.

Steinar Tveito Storli  
Kristiansand, mai 2016

## SAMMENDRAG

Hensikten med denne studien er å belyse læreres assosiasjoner til *begavede elever*, og samtidig undersøke hvordan lærerne identifiserer og ivaretar disse elevene i grunnskolen. Studien tar sikte på å kartlegge 1) hva lærerne mener begavelse er, 2) hvordan lærerne identifiserer begavede elever i grunnskolen og 3) hvordan lærerne ivaretar disse elevene. Bakgrunnen for denne studien er en antakelse om at 1) skolene ikke har systematiske prosedyrer for å identifisere ulike former for begavelse og 2) begavede elever ikke får oppfølging og veiledning tilpasset deres nivå i norsk skole.

Begavede elever er en elevgruppe som, til tross for at de ofte presterer godt i skolen, er like avhengig av veiledning og oppfølging som andre elever. Disse elevenes særskilte egenskaper underminerer ikke det faktum at disse elevene kan være like sårbare som andre elever. Til tross for dette, virker det som om begavede elever ikke prioriteres i stor grad i norsk forskning og i norske skolepolitiske ambisjoner. Det kan derfor være utfordrende for lærere å håndtere denne elevgruppen, siden tilgangen på relevante ressurser er begrenset. Studien tar utgangspunkt i to overordnede forskningsspørsmål; 1) hvordan identifisere og 2) hvordan ivareta begavede elever.

Denne studien baserer seg i stor grad på en internasjonal teoriforståelse, men supplerer med norsk teori der særegenheter med det norske skolesystemet er relevant. Det er lite norsk forskning og teori på dette området. Blant de norske som har befattet seg med dette vil det her tas utgangspunkt i Skogen og Idsøe (2011). Deres litteratur er i stor grad sekundærlitteratur, men har en styrke i at teoriene drøftes i en norsk skolekontekst. I internasjonale kilder er utvalget av teori og empiri om begavede elever langt mer omfattende. Selv om det kan diskuteres om den internasjonale litteraturen er forenlig med det norske skolesystemet, er generelle teorier om begavelse like relevant i henhold til en norsk skoleforståelse, og kan bidra til å øke forståelsen av begavede elever i Norge.

Datamaterialet består av 8 lærere fra ungdomsskole og barneskole, fordelt på tre fokusgrupper. Undersøkelsen tar sikte på finne nye innsikter, ikke bekrefte eller avkreftede tidligere antakelser. Den er derfor mer induktiv enn den er deduktiv. Analysen viser at lærerne har en del kunnskap om begavede elever. Studiens funn tyder også på at lærerne etter beste evne forsøker å se etter begavede elever i klassen. Lærerne gir derimot ikke uttrykk for å ha systematiske prosedyrer for identifisering av begavede elever. Lærerne gir uttrykk for et ønske om å ivareta disse elevene, men er tydelige på at dette kan være utfordrende. Det er en tydelig trend i oppfatningene blant lærerne at selv om elevene ofte fremviser stor grad av selvstendighet og trygghet, så er de helt avhengig av stimuli, veiledning og oppfølging.

Funn fra analysen blir drøftet i lys av norsk og utenlandsk teori. Dette for å skape ytterligere innsikt i identifisering og ivaretaking av begavede elever. Målsettingen er å utarbeide teorier, forankret i teori og empiri, som kan anvendes i skolen for å bedre ivareta begavede elever, en gruppe som muligens ikke får tilstrekkelig oppfølging i norsk skole. Kanskje vil økt kunnskap om begavede elever gjøre det enklere både å identifisere og å ivareta disse elevene i skolen. I tillegg, dersom begavelse ikke er utelukkende medfødt, hvilke strukturer, hvilken oppfølging eller veiledning har bidratt til å utvikle begavelse hos disse elevene, og kan disse prinsippene overføres til andre elever, slik at disse også utvikler seg ytterligere?

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR TEMAVALG .....	2
1.2 FORMÅLET MED STUDIEN.....	3
1.3 PROBLEMSTILLING.....	4
1.4 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	5
1.5 BEGREPSAVKLARING .....	5
1.5.1 Begavede elever .....	5
1.5.2 Identifisering.....	6
1.5.3 Ivaretaking.....	7
1.6 OPPGAVENS STRUKTUR .....	7
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>9</b>
2.1 INTERNASJONALE OG NORSKE FORSTÅELSER AV BEGAVELSE.....	9
2.1.1 Begavelse er høy IQ .....	9
2.1.2 Begavelse er intellektuelle og kreative evner .....	10
2.1.3 Begavelse kan være generelle eller spesifikke evner på ulike nivåer.....	12
2.1.4 Begavelse er ikke avgrenset til én egenskap eller ett sett med egenskaper.....	13
2.1.5 Begavelse kommer til syne på ulike tider, i ulike kontekster .....	13
2.1.6 Begavelse er resultatet av opptrente, raske koblinger i hjernen .....	14
2.1.7 Norske forståelser av begavelse .....	16
2.2 BEGAVELSE – RESULTATET AV ARV ELLER MILJØ – ELLER BEGGE? .....	18
2.3 MODELLER .....	21
2.3.1 <i>The Three-Ring Conception of Giftedness</i> .....	22
2.3.2 <i>The Differentiated Model of Giftedness</i> .....	24
2.4 IDENTIFISERING.....	25
2.4.1 Kriterier for identifisering .....	26
2.4.2 Generelle intelligenstester .....	26
2.4.3 Spesifikke evnetester .....	27
2.4.4 Analytiske tester .....	27
2.4.5 Kreativitetstester .....	28
2.4.6 Praktiske tester.....	28
2.4.7 Samsvar med kriteriene.....	28
2.4.8 Hvorfor identifisere?.....	28
2.5 IVARETAKING.....	29
2.5.1 Tilpasning av innhold.....	30
2.5.2 Tilpasning av læringsprosesser og instruksjoner .....	32
2.5.3 I klasserommet .....	34
<b>3.0 SKOLEPOLITISKE AMBISJONER I NORGE</b> .....	<b>36</b>
3.1 LOVVERK OG FORMELLE RAMMER.....	36
3.2 NORSK INKLUDERINGSIDEOLOGI .....	37
<b>4.0 METODOLOGI</b> .....	<b>39</b>
4.1 METODEVALG OG METODISK TILNÆRMING.....	40
4.1.1 <i>Kvalitative tilnærminger</i> .....	40
4.1.2 <i>Den kvalitative tilnærmingens styrke i henhold til studiens problemstilling</i> .....	42
4.1.3 <i>Fokusgruppeintervju</i> .....	44
4.2 UTVALG .....	45

4.2.1. Rekruttering av fokusgruppedeltakere.....	47
4.3 INTERVJUGUIDE .....	47
4.3.1 Spørsmål om identifisering.....	49
4.3.2 Spørsmål om ivaretaking.....	50
4.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUER .....	52
4.5 BEARBEIDING AV INNSAMLET DATA.....	54
4.6 ETISKE OVERVEIELSER.....	55
4.6.1 Hensyn til deltakerne.....	55
4.6.2 Personopplysninger, anonymisering og konfidensialitet.....	56
4.7 STUDIENS KVALITET .....	56
4.7.1 Reliabilitet.....	57
4.7.2 Validitet .....	58
4.7.3 Kvalitet.....	60
<b>5.0 PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>61</b>
5.1 IDENTIFISERING.....	61
5.1.1 Hvilke assosiasjoner gir de teoretiske begrepene hos lærerne? .....	61
5.1.2 Hvordan kan disse elevene identifiseres i skolen? .....	62
5.1.3 Hvilke typer begavelse eller talent anerkjenner lærerne? .....	70
5.1.4 Er begavelse primært medfødt eller primært et resultat av læring og sosialisering .....	72
5.2 IVARETAKING.....	76
5.2.1 Hvordan kan opplæringen differensieres for begavede elever – i, eller utenfor klasserommet? .....	76
5.2.2 Hvordan kan innholdet tilpasses denne elevgruppen? .....	81
5.2.3 Hvordan kan læringsprosesser og instruksjoner tilpasses denne elevgruppen? .....	85
5.2.4 Hvordan kan læreren legge til rette for en «kreativ atmosfære» i klasserommet? .....	88
5.2.5 Hvilke mål kan disse elevene operere ut fra – hvis kompetansemålene allerede er nådd?.....	91
5.2.6 Hva kan hindre ivaretakingen av denne elevgruppen? .....	95
<b>6.0 AVSLUTENDE DRØFTING AV FUNN, METODE OG RELEVANS FOR FREMTIDENS NORSKE SKOLE.....</b>	<b>98</b>
6.1 IDENTIFISERING AV BEGAVEDE ELEVER .....	98
6.2 IVARETAKING AV BEGAVEDE ELEVER .....	103
6.3 MULIGE HINDRINGER FOR IVARETAKING AV BEGAVEDE ELEVER .....	104
6.4 STUDIENS KVALITET OG METODENS EGNETHET .....	104
6.5 RELEVANS FOR FREMTIDEN.....	105
<b>7.0 AVSLUTTENDE BEMERKNINGER.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>109</b>

## 1.0 INNLEDNING

*Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål.*

(LK06, 2006, s. Innledning)

Utdraget ovenfor er hentet fra *Prinsipp for opplæringa* i gjeldende læreplan (2006) for norsk skole. Læreplanen signaliserer et mål om en opplæring i skolen som tar utgangspunkt i hver elevs unike forutsetninger. Dette innebærer å kartlegge elevens nivå på et gitt tidspunkt, for deretter å iverksette tiltak som skal bidra til elevens videre utvikling. Denne prosessen er todelt. Først må elevenes forutsetninger *identifiseres*. Deretter må elevene *ivaretas*, ved å iverksette egnede tiltak basert på forutsetningene som har blitt identifisert. Dette er altså en to-trinns-prosess der første trinn er kartlegging av nivå, og andre trinn er iverksetting av differensierte eller tilpassede tiltak basert på denne kartleggingen.

Egne erfaringer fra praksisfeltet tilsier at elevene som presterer lavt eller tilskrives et lavere nivå i skolen, raskt blir kategorisert eller diagnostisert. Disse elevene blir derfor ofte både *identifisert*, og *ivaretatt* etter skolens og lærernes beste evne. Fokuset på elever som har vansker med å prestere i skolen virker å være tydelig. Dette synliggjøres i styringsdokumenter, i media og i et omfattende antall forskingsarbeider og andre teoretiske verker. Er derimot *begavede elever* gjenstand for det samme fokuset?

Et søk på utdanningsdirektoratets nettsider viser ingen treff for *begavede elever*. Et søk etter *evnerike barn* får opp ett treff: «*Evnerike elever som lærer raskere har ikke rett til spesialundervisning*» (Utdanningsdirektoratet, u.år.). Begavede elever, som presterer høyt i skolen, eller har særskilte evner eller potensiale, virker ikke å være gjenstand for det samme fokuset blant norske politikere og akademikere, som andre elever kanskje er. Dette er kanskje fordi begavelse eller andre tilsvarende begreper gir assosiasjoner med selvsikre og trygge elever som «klar seg selv». Faktum er ifølge teorien at begavelse kan manifestere seg på et utall forskjellige måter, og at forskjellene mellom to begavede elever kan være svært store.

Ikke alle disse elevene er trygge og selvsikre (Gagné, 2005; Milgram, 1989; Renzulli, 2005; Skogen & Idsøe, 2011; Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011).

Det er sannsynligvis ikke grunn til å tro at begavede elever ikke har behov for oppfølging og veiledning på lik linje med andre elever, og man kan stille spørsmål ved om disse bør nedprioriteres bare fordi de demonstrerer særskilte evner innenfor et eller flere avgrensede områder. Disse elevene er fortsatt barn, i en prosess hvor de utvikles. Manglende oppfølging av disse elevene i den norske skolen kan derfor ha svært uheldige konsekvenser (Hofset, 1968; Lie, 2014; Skogen & Idsøe, 2011).

Det virker ikke å være systematikk i hvordan disse elevene *identifiseres* eller *ivaretas* i skolen. Dette er også en problematikk som nevnes i det noe begrensede utvalget norsk teori som fokuserer på begavede elever (Hofset, 1968; Lie, 2014; Skogen & Idsøe, 2011).

### 1.1 Bakgrunn for temavalg

Hvorfor er det ikke et større fokus på begavede elever? Dette er en omfattende problemstilling som vanskelig kan besvares uten å tillegge politikere, skole, lærere eller akademikere meninger eller oppfatninger de har eller ikke har. Skogen og Idsøe (2011), to av få norske akademikere som prioriterer den aktuelle elevgruppen, skriver at denne elevgruppen og fagstoff knyttet til den, ikke blir «*betydelig prioritert*» i lærerutdanningen, pedagogikken eller spesialpedagogikken, samtidig som «*mange fagfolk og politikere avviser behovet for en slik kompetanse*» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 11).

Videre pekes det på to mulige forklaringer på at denne elevgruppen ikke prioriteres nevneverdig i lærerutdanning, pedagogikk eller faglitteratur:

1. Feiloppfatningen om at denne elevgruppen «*klarer seg selv*».
2. Den andre feiloppfatningen er frykten for elitisme, og forestillingen om at ivaretagingen av disse elevene er en trussel mot skolens funksjon i den sosiale utjevningen.

(Skogen & Idsøe, 2011)

Gjeldende læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006) og lovverk (Opplæringslova, 1998) gir alle elever krav på tilpasset oppfølging og veiledning. Selv om en elev får karakteren 6, betyr ikke dette at eleven har vokst og utviklet seg forbi behovet for veiledning og støtte. Det kan derfor være svært problematisk å anta at denne eleven «*klarer seg selv*», eller er i stand til å



styre egen læringsprosess uten oppfølging og veiledning. Begavede elever kan være minst like sårbare som andre elever, og kan samtidig oppleve en belastning som følge av at han eller hun er *annerledes* eller *skiller seg fra gjennomsnittet* (Skogen & Idsøe, 2011). En god karakter viser kun at eleven mestrer et gitt innhold i en gitt faglig kontekst, ikke en helhetlig personlig modenhet som tilsier at eleven «klarer seg selv».

Den andre feiloppfatningen som nevnes er frykten for elitisme, og oppfatningen om at begavede elever er en trussel mot den sosiale utjevningen (Skogen & Idsøe, 2011). Dersom denne oppfatningen skal medføre riktighet må et utvalg premisser ligge til grunn og være sanne. For det første må tilhørigheten i en sosial klasse være direkte avhengig av skoleprestasjoner. For det andre må særskilt oppfølging av denne elevgruppen, i skolen eller i teorien, måtte resultere i større nivåforskjeller mellom elevene. Med andre ord vil det måtte være et premiss at lavt-presterende elever med særskilt oppfølging ikke vil utvikle seg like raskt som en høyt-presterende elev, og at «gapet» mellom dem derfor vil bli større. Dette kan selvfølgelig være en realitet, men det kan likegodt være at *begge* disse elevgruppene vil nå høyere nivå med særskilt oppfølging, og at gapet mellom dem dermed ikke påvirkes, fordi disse elevgruppene utvikler seg parallelt.

Min antakelse er at disse feiloppfatningene er resultatet, ikke av manglende motivasjon eller dårlige holdninger hos lærerne, men av manglende kunnskap om *begavede elever* og hvordan disse elevene kan og bør identifiseres og ivaretas i skolen. Lærernes ønske om å ivareta denne elevgruppen kan også utfordres av formelle og uformelle rammer og strukturer i skolen. Dersom begavede elever ikke får tilstrekkelig oppfølging i skolen er det, etter min mening, særlig to grunner til dette:

1. Begavede elever overses ikke, men nedprioriteres i forhold til andre elever.
2. Lærerne mangler erfaring, kompetanse eller ressurser i møte med denne elevgruppen.

## **1.2 Formålet med studien**

Formålet med studien er todelt:

1. Avlede fra teori og empiri hva *begavede elever* er, og hvordan disse elevene kan og bør identifiseres, og undersøke hvordan lærerne mener at disse elevene kan identifiseres.

2. Undersøke hvordan lærerne mener disse elevene best kan ivaretas, med hovedfokus på ivaretaging i et klassefelleskap, og se i hvilken grad lærernes oppfatninger er i samsvar med relevant teori.

### 1.3 Problemstilling

Målet med studien er å belyse lærernes subjektive synspunkter og oppfatninger, og hvordan disse forholder seg til et utvalg teorier. En problemstilling må være tydelig nok til å gi retningslinjer for de metodiske og faglige valgene som forskeren må foreta i løpet av prosjektet (Thagaard, 2013). Gjennom hele denne oppgaven vil det fokuseres på særlig to prosesser som er relevante i møte med begavede elever, hvorav sistnevnte prosess er sterkt avhengig av førstnevnte prosess: *identifisering* og *ivaretaging*. Dette vil være to gjennomgående begreper i studien, og samtidig utgangspunktet for mine forskningsspørsmål. Både teori og funn vil kategoriseres ut fra disse begrepene.

Problemstillingen lyder som følger:

#### ***Hvordan identifiseres og ivaretas begavede elever i skolen?***

Problemstillingen har faglig forankring i teorier som baserer seg på at begavelse er noe mer enn IQ. Sternberg betegner disse teoriene som «IQ og andre egenskaper» (Sternberg et al., 2011). Forskningsfeltet på begavelse har utviklet seg i retning av å inkludere flere former for begavelse, i tillegg til de intellektuelle (se kap. 2).

IQ kan testes og gis en verdi ved hjelp av standardiserte tester. Ikke alle de nye formene for begavelse kan derimot testes på samme måte. Identifisering av enkelte former for begavelse kan derfor være en utfordrende prosess. Men dersom begavelsen ikke identifiseres, kan heller ikke eleven følges opp på riktig måte. Studien tar sikte på å fremheve hvordan «IQ og andre egenskaper» kan *identifiseres*, med bakgrunn i eksisterende teori og empiri. Deretter vil fokusgruppeintervjuer bidra til å belyse lærerutvalgets synspunkter om identifisering av begavede elever.

Videre vil studien belyse hva lærerne tenker om hvordan disse egenskapene kan utvikles og *ivaretas*. I den forbindelse ønsker jeg å kartlegge hvilke tanker lærerne har om begavelse, og hvordan de forholder seg til den aktuelle elevgruppen i skolehverdagen. Studien vil sette internasjonale teorier inn i en norsk kontekst. Dette gir rom for ytterligere perspektiver som kan bidra til å videreutvikle etablert norsk teori på feltet.

Problemstillingen har samfunnsmessig forankring i problemet om at begavede elever ofte nedprioriteres i norsk skole (Skogen & Idsøe, 2011). Studien tar sikte på å belyse dette problemet ved å utvikle en grundigere forståelse av *hva begavelse er, hvordan begavelse kan identifiseres, og hvordan begavede elever bør ivaretas*.

## 1.4 Forskningsspørsmål

For å konkretisere, avgrense og belyse problemstillingen er det videre formulert to overordnede forskningsspørsmål:

<p><b>Hvordan identifiseres begavede elever i skolen?</b></p>	<p>Hvilke assosiasjoner gir de teoretiske begrepene hos lærerne?          Hvordan mener lærerne at begavede elever kan identifiseres i skolen?          Hvordan vurderer lærerne begavede elever i skolen?          Hvilke typer begavelse eller talent anerkjenner lærerne?          Ser lærerne på begavelse som et resultat av arv eller miljø – eller begge deler?</p>
<p><b>Hvordan ivaretas begavede elever i skolen?</b></p>	<p>Hvordan kan opplæringen differensieres for begavede elever, ifølge lærerne – i, eller utenfor klasserommet?          Hvordan tenker lærerne at begavede elever kan ivaretas innenfor klassefelleskapet?          Hvordan tenker lærerne at innhold kan tilpasses denne elevgruppen?          Hvordan tenker lærerne at læringsprosesser og instruksjoner kan tilpasses begavede elever?          Hvordan kan lærere legge til rette for en «kreativ atmosfære» i klasserommet der elevene får utfolde seg?          Hvilke mål tenker lærerne at disse elevene kan operere ut fra – hvis kompetansemålene allerede er nådd?          Hva mener lærerne at kan hindre ivaretakingen av denne elevgruppen?</p>

## 1.5 Begrepsavklaring

Nedenfor gis det en redegjørelse for de tre mest sentrale begrepene i problemstilling og forskningsspørsmål: *begavede elever, identifisering og ivaretaking*. Dette er begreper som kan gis ulikt innhold i ulike sammenhenger, og det er derfor viktig med en kort gjennomgang av hvilket innhold som legges i begrepene i denne studien.

### 1.5.1 Begavede elever

*Gifted*, eller den norske ekvivalenten *begavelse*, er ikke nødvendigvis det best egnede begrepet for å beskrive den aktuelle elevgruppen. Et alternativ presenteres av Claxton og Meadows (2009) med begrepene *bright* og *brightness*.

Disse lar seg vanskelig oversette til norsk. *Skarp* er kanskje det mest nærliggende norske begrepet, men jeg vil ikke spekulere i hvorvidt dette er et bedre alternativ enn *begavelse*. Et annet alternativ presenteres blant annet i den offisielle amerikanske definisjonen (U.S.

Department of Education, 1993) med begrepet *talented*. Andre alternative begreper inkluderer *evnerike* og *eksepsjonelle* elever.

Det er derimot, til tross for sine mangler, *begavelse* (*giftedness*) som virker å være det frekvente begrepet i internasjonal litteratur. I denne studien vil derfor *begavelse* og *begavede elever* brukes som hovedbegreper, selv om jeg er bevisst på denne termens potensielle mangler. Det er også *giftedness* som brukes av blant andre Mönks (2005), Sternberg (2011), Renzulli (2005) og Claxton og Meadows (2009), selv om disse akademikerne også viser til dette begrepets mangler. Med andre ord, i mangel på bedre alternativer velger jeg å bruke *begavelse* i denne oppgaven, fordi begrepet har etablert seg i litteraturen og det eksisterer en viss felles forståelse av hva det innebærer.

I kapittel 2 vil det gis en grundigere redegjørelse for hva *begavelse* innebærer. Under arbeidet med oppgaven vil det opereres med en arbeidsdefinisjon av begavelse. Dette er undertegnedes egen definisjon. Definisjonen er inspirert av teori og samsvarer med flere teoretiske perspektiver (Claxton & Meadows, 2009; Gagné, 2005; Mönks, 2005; Renzulli, 2005; Sternberg et al., 2011), men selve formuleringen og ordstillingen er eget produkt. «*Ikke-utviklede egenskaper*» er med i definisjonen for å vise at potensiale til begavelse også er relevant. Studiens arbeidsdefinisjonen lyder som følger:

*Begavede elever er elever med utviklede eller ikke-utviklede intellektuelle, kreative eller andre egenskaper, som, kombinert med intrapersonlige faktorer som arbeidsmoral, evne til konsentrasjon, lærevilje, motivasjon, målbevissthet og lyst, åpenbarer seg i særskilte prosesser eller prestasjoner, hvorav disse er, eller ikke er, konstruktive eller produktive i en skolekontekst.*

### **1.5.2 Identifisering**

Med identifisering menes systematiske prosedyrer eller fremgangsmåter som tar sikte på å kartlegge elevers nivå innenfor et eller flere kunnskaps- eller evneområder, med hovedfokus på identifisering av begavelse eller potensiale til begavelse (Sternberg et al., 2011).

Identifisering er derfor en todelt prosess:

1. Spesifisere hva *begavelse* er (*hva* vi skal lete etter).
2. Planlegging og gjennomføring av metoder eller prosedyrer for identifisering av karakteristikkene i ovennevnte prosess (*hvordan* vi skal lete etter det).

Prosess 1 inkluderer assosiasjoner, definisjoner og karakteristikk, samt en forståelse av hvordan *begavelse* utvikles.

Prosess 2 omhandler systematiske og usystematiske metoder for identifisering, og er dermed knyttet til tanker om vurderingspraksis.

### 1.5.3 Ivaretaking

Ivaretaking handler om hvordan skolen og lærerne skal følge opp, veilede, stimulere, motivere, tilrettelegge for og ivareta elevene som *identifiseres* (se ovenfor) som *begavet*. I denne oppgaven vil det fokuseres på lærernes rolle i ivaretakingen.

## 1.6 Oppgavens struktur

**Kapittel 2** tar for seg teori og empiri som er relevant i forhold til den videre analysen.

Delkapittel 2.1 begynner med en gjennomgang av et utvalg definisjoner av *begavelse* og tilsvarende begreper. I delkapittel 2.2 følger en teoretisk gjennomgang av hvorvidt begavelse er resultatet av arv eller miljø, eller begge. Delkapittel 2.3 redegjør for to modeller som illustrerer hva begavelse er. Delkapittel 2.4 gjennomgår teori knyttet spesifikt til *identifisering*. Delkapittel 2.5 tar for seg et utvalg teorier knyttet spesifikt til *ivaretaking* av begavede elever.

**Kapittel 3** gir en gjennomgang av skolepolitiske ambisjoner i Norge. Delkapittel 3.1 gjennomgår lovverk og andre formelle rammer som kan yte innflytelse over skolens håndtering av begavede elever, samt en gjennomgang av hva som kjennetegner dagens situasjon for begavede elever i norsk skole. Delkapittel 3.2 gir en teoretisk gjennomgang av norsk inkluderingsideologi og hvordan denne ideologien potensielt påvirker ivaretakingen av begavede elever i norsk skole. Kapittel 3 er relevant i forhold til å undersøke hvilke formelle og politiske faktorer som hindrer eller muliggjør tilstrekkelig oppfølging av begavede elever i norsk skole.

**Kapittel 4** gir en redegjørelse for metodologiske valg og overveielser. I delkapittel 4.1 presenteres metodevalg og metodisk tilnærming. Delkapittel 4.2 gir en gjennomgang av studiens utvalg. Delkapittel 4.3 gjennomgår intervjuguiden i sin helhet, med redegjørelse av bakgrunnen for hvert spørsmål. Delkapittel 4.4 tar for seg selve gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene. Delkapittel 4.5 redegjør for prosessen der innsamlet data bearbeides, transkriberes og analyseres. Delkapittel 4.6 gjennomgår etiske overveielser i forbindelse med studien. Delkapittel 4.7 redegjør for studiens kvalitet, ved å gjenfortolke begrepene *reliabilitet*

og *validitet*, i tråd med Kvale og Brinkmann (2009), slik at disse begrepene kan brukes også i en kvalitative studie.

**Kapittel 5** presenterer funn. Funnene presenteres ut fra studiens forskningsspørsmål. I delkapittel 5.1 presenteres funn knyttet til *identifisering* av begavede elever. I delkapittel 5.2 presenteres funn knyttet til *ivaretaking* av begavede elever. Utdragene som presenteres vil være noe lange, siden de presenteres i den konteksten hvor de har blitt fremmet. Dette fordi disse uttalelsene har blitt fremmet i samtalekontekst, som har eller ikke har, påvirket deltakernes uttalelser. Av hensyn til forskningens gjennomsiktighet og studiens kvalitet fremmes derfor flere av utdragene sammen med den konteksten hvor de har oppstått i. Dette kapitlet blir da noe lengre, men funnene presenteres da, etter min mening, mer nøyaktig.

**Kapittel 6** drøfter empiriske funn mot teori for å forsøke å besvare og belyse problemstillingen. I tillegg vil metodens egnethet i henhold til problemstilling og forskningsspørsmål drøftes. Videre er målet å plassere disse innsiktene i en norsk skolekontekst, og vurdere i hvilken grad studiens resultater har relevans for fremtidens norske skole.

**Kapittel 7** presenterer avsluttende bemerkninger. Dette vil være en kort kommentar til resultatene av undersøkelsen, og hvordan disse har relevans for fremtidens skole.

## 2.0 TEORI

I dette kapitlet gis det først en gjennomgang av både historiske og aktuelle forståelser og definisjoner av begavelse. De historiske forståelsene presenteres av to grunner: 1) de har lagt grunnlaget for, og inspirert nyere definisjoner og er derfor relevante også i dag, 2) dersom lærerne fremmer synspunkter som samsvarer mer med tidligere forståelser, enn de samsvarer med nyere innsikter, kan de historiske forståelsene gi en mulig forklaring på dette.

Internasjonale teorier er ofte mer omfattende og detaljerte, samtidig som de virker å ha en sterkere forankring i empiri. Norsk litteratur er svært relevant da den tar utgangspunkt i det norske skolesystemet, og de formelle og uformelle rammene dette systemet er preget av. Den norske litteraturen er derimot samtidig preget av å være sekundærlitteratur som baserer seg på internasjonale teorier og modeller. Nedenfor vil derfor internasjonale teorier legges til grunn når mer generelle definisjoner og forståelser av begavelse presenteres, mens norsk litteratur vil tas i bruk for å sette disse teoriene inn i en norsk skolekontekst.

### 2.1 Internasjonale og norske forståelser av begavelse

Nedenfor følger en gjennomgang av internasjonale og norske teoretiske perspektiver som er relevante i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmål.

#### 2.1.1 Begavelse er høy IQ

Definisjonen av «begavede elever» har blitt utvidet siden begynnelsen av 1900-tallet. I begynnelsen av det forrige århundret var det målinger av IQ som var utslagsgivende for å avgjøre hvilke elever som var særskilt begavede. Terman var den første som brukte begrepet *gifted* (Stephens & Karnes, 2000, s. 220). Han IQ-test med tilnavnet *Stanford-Binet*-testen (Terman, 1925; Terman & Oden, 1947, 1959). Terman (1925) hevdet at dersom et barn fikk et resultat tilsvarende 140 i IQ på *Stanford-Binet*-testen var barnet *gifted* (begavet).

Frem til andre halvdel av 1900-tallet var det gjennom de logisk-matematiske evnene at begavelse kom til syne. Milgram formulerer det på følgende måte: «*For many years the field was dominated by this unidimensional, IQ-oriented view of giftedness*» (1989, s. 9). Sternberg omtaler disse teoriene som «*IQ and related constructs*» (2011, s. 17) og beskriver disse teoriene som forløperne til mer moderne og aktuelle teorier som omtaler begavelse som «*IQ plus other qualities*» (2011, s. 24). Dette er teorier som implementerer flere faktorer inn i forståelsen av begavelse, i tillegg til intellektuelle, IQ-relaterte faktorer.

### 2.1.2 Begavelse er intellektuelle og kreative evner

Guilford (1956) var blant de første som hevdet at *begavelse* var mer enn logiske og matematiske kunnskaper og ferdigheter og IQ-målinger. Han mente at særskilte kreative evner også er en egenskap der talent og begavelse åpenbarer seg. Mot slutten av 1900-tallet ble derfor kreativitet en egenskap som ble inkorporert i mange nye teorier om begavelse.

De nye forståelsene av begavelse, der kreativitet var innlemmet, fikk derimot ikke særlig gjennomslag i skolen før «*Marland-definisjonen*». Sternberg (2004) hevder, i likhet med flere andre (Milgram, 1989; Mönks, Ypenburg, & Ystenes, 2008; Skogen & Idsøe, 2011) at Sidney P. Marland Jrs. definisjon fra 1971 spilte en helt vesentlig rolle i vår nåværende forståelse av begavelse.

I utformingen av sin definisjon bygget Marland Jr. videre på Termans idéer om IQ (Terman, 1925; Terman & Oden, 1947, 1959). Det var derimot kanskje av enda større betydning at Marland Jr. i tillegg hentet inspirasjon fra Joy P. Guilfords teorier fra 1956. Guilfords kanskje største bidrag til feltet var, som nevnt ovenfor, hans teorier om at begavelse også bør omfatte særlige kreative evner (Guilford, 1956). Det var ikke lenger kun de intellektuelle evnene, ofte identifisert med en IQ-test og gitt en IQ-verdi, som skulle utgjøre begavelse.

Med *kreativitet* implementert, foreslo Marland Jr. en ny definisjon av «*gifted and talented children*» til The United States Office of Education (1971). Marland, som på denne tiden var *United States Commissioner of Education*, introduserte ikke banebrytende ny tenkning med sin nye definisjon. Definisjon bygget som nevnt på tidligere arbeider. Marland hadde derimot, i kraft av sin posisjon som *commissioner*, den statusen som var nødvendig til å innlemme definisjonen i utdanningspolitiske dokumenter, og dermed gi den gjennomslag i det amerikanske skolesystemet.

*Marland-rapporten* (1971) inneholdt «*the first federal definition of giftedness*» (Sternberg, 2004, s. xi). Mönks skriver at denne definisjon «*kort og godt*» kan kalles *Marland-definisjonen* (2008, s. 23). I rapporten fra august 1971 lød definisjonen som følger:

*Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons (...). These are children who require differentiated educational programs and/or services beyond those normally provided by the regular school program (...). Children*



*capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas (...):*

- 1. general intellectual ability*
- 2. specific academic aptitude*
- 3. creative or productive thinking*
- 4. leadership ability*
- 5. visual and performing arts*
- 6. psychomotor ability*

(Marland Jr, 1971, s. 8)

Milgram (1989) skriver at *Marland-definisjonen* er mer nøyaktig enn Termans, siden den definerer begavelse som noe mer enn IQ-intelligens. Fordelen med dette er at denne definisjonen rettferdiggjør spesifikk oppfølging også for barn med en annen type begavelse enn den som kan måles på en IQ-skala (Milgram, 1989, s. 9).

I 1993 ble det fremmet en revidert versjon av *Marland-definisjonen*. Dette skulle bli den første definisjonen som ikke opererer med begrepet *gifted*. I den tilhørende rapporten grunngis dette med at «*the term gifted connotes a mature power rather than a developing ability and, therefore, is antithetic to recent research findings about children*» (U.S. Department of Education, 1993, s. 26). Den oppdaterte definisjonen, som var ment å «*reflect today's knowledge and thinking*» er formulert på følgende måte:

*Children and youth with outstanding talent perform or show the potential for performing at remarkably high levels of accomplishment when compared with others of their age, experience, or environment.*

*These children and youth exhibit high performance capability in intellectual, creative, and/or artistic areas, possess an unusual leadership capacity, or excel in specific academic fields.*

*They require services or activities not ordinarily provided by the schools.*

(U.S. Department of Education, 1993, s. 25)

*Marland-definisjonen* resulterte i en utvidet forståelse av begavelse, og førte til at flere begavede elever fikk muligheten til å bli identifisert. Definisjonen ble derimot likevel gjenstand for en del kritikk. Sternberg skriver at Marlands definisjon fra 1972, til tross for at den ble skrevet for å være inkluderende, i stedet er «*rather vague*», og at flere problemer

knyttet til denne definisjonen har blitt anerkjent av eksperter på området (2004, s. 2). Blant annet har innsikter fra nevrovitenskap og kognitiv psykologi lagt grunnlaget for en revidering av *Marland-definisjonen* (Sternberg, 2004). Med utgangspunkt i Geake (2009) vil et utvalg av innsiktene fra nevrovitenskap gjennomgå i delkapittel 2.1.4.

*Marland-definisjonen* har, til tross for påpekte mangler, fått sterkt gjennomslag. Den nevnes av flere teoretikere som en av de mest innflytelsesrike definisjonene av begavede eller talentfulle elever (Mönks et al., 2008; Sternberg, 2004). Det kan være minst to mulige grunner til dette:

1. Marland Jr. i en posisjon som gjorde at definisjonen hans raskt ble spredd og implementert hos de fleste statene i U.S.A.
2. Selv om Marland Jr. ikke var den første til å inkorporere *kreativitet* i definisjonen av begavelse, var han kanskje den første som kommuniserte denne endringen til massene, igjen gjennom sin posisjon som *Commissioner of Education*. Med andre ord var kanskje ikke Marland primært ansvarlig for endringen av definisjonen, men han var ansvarlig for å kommunisere endringen, og dermed gi den gjennomslag.

*Marland-definisjonen* er referert til av Skogen og Idsøe (2011) og har en relevant posisjon også i norsk teori (se 2.1.5).

### **2.1.3 Begavelse kan være generelle eller spesifikke evner på ulike nivåer**

Milgram kritiserte Marland-definisjonen (Milgram, 1989, s. 9). Hun skriver at det er mer riktig å dele begavelse inn i fire kategorier (min oversettelse):

1. *Generelle intellektuelle evner*
2. *Spesielle intellektuelle evner*
3. *Generelle kreative evner*
4. *Spesielle kreative evner*

(Milgram, 1989, s. 9)

Hver enkelt av disse evnene kan komme til syne i ulike grader eller på ulikt nivå.

- «*profound*» begavelse (dyp, enestående)
- «*moderate*» begavelse
- «*mild*» begavelse
- «*non-gifted*» (ikke begavet)

(Milgram, 1989, s. 10)

Milgram (1989) bidrar til forståelsen ved å hevde at begavelsen kan være spesiell eller generell, og at det kan komme til syne i *grader* eller på ulike *nivåer*. Tidligere hadde mye teori knyttet begavelse til enten intellektuelle evner, eller kreative evner. Milgram mente derimot at begavelsen også kunne være generell.

#### **2.1.4 Begavelse er ikke avgrenset til én egenskap eller ett sett med egenskaper**

Som et alternativ til begrepene «*gifted*» og «*talented*» presenterer Claxton og Meadows det nye «*bright*» eller «*brightness*» (2009, s. 4). Men «*brightness*» er ikke kjennetegn på «*a single thing*», men et slags paraply-begrep som inkluderer en rekke ulike utviklingsrelaterte prestasjoner, «*some social, some perceptual, some cognitive and some linguistic*» (2009, s. 4). Claxton og Meadows hevder altså at begavelse, eller *brightness*, kommer til syne på flere måter, og er ikke knyttet til spesifikke, avgrensede ferdigheter eller kunnskaper.

Begavelse handler om tegn på rask utvikling, enten innenfor sosiale ferdigheter, logiske evner og observasjonsevner, kognitive evner eller språklige evner. Med andre ord; dersom en elev, gjennom sine prestasjoner, viser tegn på raskere utvikling og bedre prestasjoner innenfor et eller flere områder, er denne eleven potensielt «*gifted*», «*talented*» eller, ifølge Claxton og Meadows: «*bright*».

Dette er et viktig bidrag til diskusjonen rundt begavelse, som utvider forståelsen ytterligere. I tillegg til intellektuelle egenskaper og kreative egenskaper introduseres sosiale evner, evner til observasjon, kognitive evner og språklige evner. Det er gjennom tegn på særlig rask utvikling, ofte vist gjennom eksepsjonelle prestasjoner at begavelse kan identifiseres. Men det trenger ikke kun være én ferdighet eller egenskap som utgjør begavelse. Begavelse kommer til syne på flere måter, og kan også være et resultat av egenskaper i samspill med hverandre.

#### **2.1.5 Begavelse kommer til syne på ulike tider, i ulike kontekster**

Renzulli (2005) argumenterer for at det finnes to typer «*giftedness*».

##### ***Schoolhouse giftedness***

Den ene typen er schoolhouse giftedness og inkluderer alle de egenskapene som muliggjør gode karakterer og gode testresultater i skolen (Renzulli, 2005, s. 253). Det er denne typen begavelse som identifiseres ved hjelp av IQ-testing. Renzulli påpeker derimot at det er fullt mulig å ha høy IQ uten å realisere det i skoleprestasjoner, siden det er andre faktorer som også spiller inn (Sternberg et al., 2011). Dette vil gjennomgå ytterligere i delkap. 2.3.1.

### ***Creative-productive giftedness***

Den andre typen er *creative-productive giftedness* (Renzulli, 2005, s. 254). Denne typen synliggjøres oftest hos voksne når de komponerer musikk, skaper kunst, skriver noveller, gjennomfører original forskning, lager innovative markedsføringskampanjer eller på andre måter skaper noe innovativt, originalt og kreativt (Sternberg et al., 2011, s. 25).

En utfordring er at begavelse av typen *schoolhouse giftedness* kan identifiseres i barndommen, mens *creative-productive giftedness* ofte kan identifiseres først i voksen alder. Siden disse typene ikke nødvendigvis korresponderer med hverandre, vil begavelsen ofte ikke blir identifisert før personen når en viss alder (Sternberg et al., 2011).

Renzulli (2005) kommer med særlig to viktige bidrag til forståelse av begavelse:

1. Han påpeker at ulike typer begavelse synliggjøres i ulike kontekster og på ulike tidspunkter.
2. Renzullis teori (Renzulli, 2005; Sternberg et al., 2011) er et svært viktig bidrag til forståelsen av identifisering av begavelse, siden han hevder at *creative-productive giftedness* vanligvis ikke kan identifiseres før i voksen alder. Dette betyr ikke at denne begavelsesformen er umulig å identifisere i skolealder, men heller at lærerne ikke kan forvente å observere denne typen i sin fullt utviklede form i skolen. Lærerne bør derfor tilrettelegge sine prosedyrer for identifisering etter dette prinsippet.

#### **2.1.6 Begavelse er resultatet av opptrente, raske koblinger i hjernen**

Geake er nevrovitenskapens teoretiske representant i denne masteroppgaven. Han skriver at det er "*considerable evidence*" for at intelligens som en hjernefunksjon finner sted "*through the synchronised integration of information processing*" og at dette involverer et uendelig stort antall av "*interconnected functional modules*" (Geake, 2009, s. 10). Dersom "*interconnected*" oversettes med *sammenvevd*, hevder altså Geake at intelligens avhenger av evnen til å benytte seg av flere ulike hjernemoduler samtidig, slik at disse komplimenterer og støtter hverandre opp for bedre å prosessere informasjon. Intelligens, i utvidet forstand, er med andre ord et resultat av å kunne utnytte hele hjernens kapasitet i møte med informasjon og inntrykk. Det handler om evnen til å aktivisere alle hensiktsmessige hjernemoduler og la disse «jobbe sammen» i en sammenvevd eller *intecnnected* prosess for å oppfatte informasjon mer effektivt og korrekt (Geake, 2009).

Begavede barn har ofte en hjerne som viser «*relatively higher levels of cerebral connectivity*» i møte med kognitive problemstillinger (Geake, 2009, s. 10). I praksis innebærer dette at begavede barn raskere kobler inntrykk fra en hjernemodul med en annen hjernemodul i et forsøk på å opparbeide seg en mer nøyaktig forståelse av situasjonen. Litt forenklet handler dette om å «teste» informasjon i ulike deler av hjernen, «kryss-sjekke» dette og dermed oppnå en mer korrekt forståelse. Geake (2009) skriver at intelligens derfor ikke er et resultat av evne til å prosessere informasjon i én enkelt hjernemodul. Intelligens er resultatet evnen til å korrelere og samordne informasjon ved hjelp av flere modaliteter eller sanseområder; eller med andre ord evnen til å utnytte flere hjernefunksjoner samtidig i møte med informasjon (2009, s. 10). Geake skriver at bevisene for påstanden om at integrert hjernefunksjon er utgangspunktet for intelligens, stammer fra studier av «*cross-modal processing*», der en ser på hvordan oppfattet eller sanset informasjon i én hjernemodul, f. eks. gjennom synet, også blir prosessert i andre hjernemoduler, som gjennom hørsel, sanser, lukt osv. (Geake, 2009, s. 10).

Det er i samspillet mellom hjernemodulene, koblingene mellom ulike deler av hjernen og i evnen til å mobilisere hele sin hjernekapasitet i møte med utfordringer eller ny informasjon, at begavelse utvikles (Geake, 2009). Et praktisk eksempel på dette er når barn benytter seg av alle modalitetene i en lærebok for å skape seg et samlet bilde av teksten som helhet. Begavede barn vil kanskje raskere kunne se relevansen av at bilder, faktabokser, grafer, brødtekst, overskrifter osv. komplimenterer hverandre, og utnytte dette i arbeidet med å skape seg en helhetlig forståelse av teksten. I tillegg vil kanskje disse barna raskere koble denne informasjonen med referanser og assosiasjoner de har fra tidligere.

En konsekvens av en slik interkonnektivitetstenkning er for det første menneskets evne til å koordinere sømløst *input* og *output* i disse modulene såpass raskt. Den andre konsekvensen som Geake viser til, er at barn med lærevansker kanskje primært er et resultat av manglende interkonnektivitet i hjernen; ikke en konsekvens av modulære mangler (2009, s. 11). Med andre ord er ikke lærevansker primært et resultat av manglende evne til å oppfatte informasjon, men primært et resultat av manglende evne til å håndtere eller tolke informasjon, mens det motsatte er tilfellet hos begavede elever, som ofte kjennetegnes ved å ha en svært utviklet evne til å mobilisere hele sin hjernekapasitet for å håndtere eller tolke informasjon.

Geake (2009) hevder at det ikke er spesifikke områder av hjernen som er direkte knyttet til intelligens, selv om forskning viser at aktivitet i omtrent 6 prosent av hjernen kan korrelere

med IQ (Haier, Jung, Yeo, Head, & Alkire, 2004). Geake skriver derimot at en «*sensible interpretation is not that these multiple sites somehow represent multiple, independent intelligences, but rather, that these areas, among many others, contribute to the intellectual enterprise*» (Geake, 2009, s. 11). Med andre ord er det ikke kapasiteten i enkelte områder av hjernen som determinerer intelligens, men hjernens totale kapasitet.

Et helt sentralt bidrag fra nevrovitenskapen i forståelsen av begavelse er forestillingen om at evnen til å mobilisere hele denne kapasiteten i møte med utfordringer kan trenes (Geake, 2009). Dette er i samsvar med Claxton og Meadows som beskriver hjernen som en «*developing muscle*», som er «*made up of many interwoven strands which get stronger with exercise*» (2009, s. 5). Dette utfordrer tidligere teorier som ser begavelse som resultatet av arv og genetik. Debatten om begavelsens opprinnelse; arv eller miljø, vil gjennomgås i delkapittel 2.2 nedenfor.

Disse nye innsiktene fra nevrovitenskap hatt stor innflytelse på fagfeltet de siste 20 årene (Sternberg, 2004, s. XI). Særlig to innsikter fra nevrovitenskapen er relevant i forhold til begavede elever (Geake, 2009):

1. Det kan være store individuelle forskjeller innenfor den populasjonen elever som kalles begavede – begavelse er ikke resultatet av at én enkelt del av hjernen er særlig utviklet, men resultatet av et sett med egenskaper, og særlig koblingen mellom disse i hjernen.
2. Interkonnektiviteten i hjernen kan trenes. Dette har potensielt avgjørende betydning for ivaretakingen av begavede elever, som bør gis innhold og oppfølging som tilrettelegger for denne treningen.

### **2.1.7 Norske forståelser av begavelse**

Det foreligger en begrenset mengde norsk litteratur som omhandler den aktuelle elevgruppen. Et søk etter *begavede elever* i bibliotekbasen gir null treff på norsk primærlitteratur. Søkes det etter *talentfulle elever* gis det også null treff på norsk primærlitteratur. *Eksepsjonelle* barn har én norsk representant: Branca Lie (2014), mens *evnerike* barn har to teoretiske representanter i Hofset (1968) og Skogen og Idsøe (2011). Alle disse påpeker at den aktuelle elevgruppen ikke er gjenstand for tilstrekkelig offentlig og akademisk fokus, og at en slik manglende oppmerksomhet er svært uheldig. Skogen og Idsøe (2011) peker på mulige grunner til at

denne elevgruppen blir noe oversett og nedprioritert. Dette kommer studien inn på i delkapittel. 3.1.

Mange lærere har kanskje en oppfatning av at evnerike barn ofte er de «smarte», de som trives godt på skolen, de som oppfører seg ordentlig og de som er lydige. Disse elevene ses på som flinke, ikke bare i fag, men i skolekonteksten generelt. Lærerne tenker ofte at disse elevene passer inn, og elevene føler selv at de passer inn. De er dermed en slags «*ideal-elev*» (Skogen & Idsøe, 2011). Ofte er denne oppfatningen derimot ikke helt i tråd med virkeligheten.

Begavelse på den ene siden kan medføre utfordringer på den andre siden. De begavede og talentfulle elevene har ofte både et stort potensial, men også spesielle behov. Opplæringen må derfor tilpasses for at disse barna skal ha mulighet til å utvikle seg selv og sitt potensiale på en best mulige måte. I tillegg representerer disse barna ofte alternative eller originale syn på verden (Skogen & Idsøe, 2011). De begavede elevenes akselererte utvikling og deres ofte originale tenkemåte kan føre til at de fort blir kjedet av tilsynelatende utfordrende oppgaver. De kan stille uventede spørsmål i klassen, og utfordre lærere og medelever i passende eller mindre passende kontekster.

Skogen og Idsøe (2011) opererer ikke med begrepet *begavet*, men med *evnerike elever*. De refererer derimot til definisjoner og forståelser som opererer med *gifted* eller *begavet*, noe som signaliserer at de tar utgangspunkt i den samme elevgruppen, selv om de benytter seg av et annet begrep når de omtaler denne gruppen. De hevder blant annet at «*Marland-definisjon*» er en god definisjon, selv om denne definisjonen er basert på begrepet *gifted* (frem til 1993). I tillegg bruker de også termen *begavet* i enkelte tilfeller.

Skogen og Idsøe hevder det «ikke er konsensus i hvordan man definerer evnerike barn» (2011). De hevder likevel at vi i Norge «*kan anvende en definisjon som har samme perspektiv*» som den offisielle definisjonen i USA (Marland-definisjonen). Dette fordi «*en slik definisjon passer best med den norske inkluderende utdanningspolitikken*» (2011, s. 87).

Evnerike barn har ofte et sett karakteristikk som kjennetegner dem. Disse inkluderer blant andre: «*Språklig styrke, vitebegjær, læringskapasitet, logisk sans, hukommelse, energi, konsentrasjonsevne og utholdenhet*» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 55). Disse egenskapene gir ofte utslag i «*utpreget kreativitet, humoristisk sans, kritisk sans og selvstendighet, og de vil ofte bli utpreget velorganiserte*» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 55).

Begavede elever har en tendens til å lære raskere, dypere og bredere og vil vanligvis være foran sine jevnaldrende i «*minst ett betydelig faglig område som vitenskap, kunst eller litteratur, og mange av dem har potensial for fremragende lederegenskaper*» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 97). De er ofte «*bedre problemløsere*», har en tendens til «*å være individualistiske*» og en tendens til å «*prøve å finne løsninger på sin egen måte som ofte synes å være utradisjonelle*» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 97).

Skogen og Idsøe forsøker i tillegg å illustrere skillet mellom flinke elever og evnerike elever ved hjelp av en modell (2011, s. 96):

<b>Flinke elever</b>	<b>Evnerike elever</b>
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interesserte	Er ekstremt nysgjerrige
Arbeider hardt	Beskjeftiger seg med andre ting og klarer seg godt
Svarer på spørsmål	Diskuterer i detaljer og er omstendelige
Befinner seg i toppen av klassen	Er forut for klassen
Lytter med interesse	Viser sterke holdninger og synspunkter
Lærer lett	Kan det allerede
Har det fint med jevnaldrende	Foretrekker voksne
Er mottagelige	Er intense
Kopierer nøyaktig	Skaper nytt
Liker å gå på skole	Liker å lære
Mottar informasjon	Bearbeider informasjon
Er teknikere	Er oppfinnere
Liker logisk oppbygget læring	Trives med kompleksitet
Er bevisste	Er ivrig observerende
Er tilfredse med egen læring	Er meget selvkritiske

**Figur 2.1** Forskjellen på flinke og begavede elever (Skogen & Idsøe, 2011, s. 96)

## 2.2 Begavelse – resultatet av arv eller miljø – eller begge?

Den tidligere dominerende oppfatningen av *begavelse* og *talent* blir utfordret av Claxton og Meadows (2009), som skriver at begavelse og talent tidligere ble ansett som noe medfødt og uforanderlig. De argumenterer i stedet for at «*both the research base and the practical and moral considerations*» bør lede oss i retning av å «*exclude ideas of innate and unchangeable degrees of «giftedness» fra vår utdanningsvirksomhet som «incorrect, inhuman and counter-productive*» (Claxton & Meadows, 2009, s. 3). Dette fordi en sterk tro på medfødte og



genetiske faktorer som utslagsgivende i utviklingen av begavelse, fort kan føre til en underminering av skolens rolle i en elevenes utvikling.

Det er gjennom de dagligdagse vanene omsorgstakere støtter, veileder, tolker og kommenterer, og evaluerer barns aktiviteter, at barn utvikler seg. Av dette følger vaner og forventninger i barnet som kan være positive eller negative i henhold til utdanning og opplæring: «*The habitual ways in which carers scaffold, guide, interpret, comment on and evaluate children's activities set up corresponding habits and expectations in the child, some of which may be education- positive and others not*» (Claxton & Meadows, 2009, s. 5).

Begavelse oppstår og utvikles altså i samspill med miljøet rundt barnet.

Dersom begavelse eller «*brightness*» ikke er et resultat av noe medfødt, må det være et resultat av noe annet; sosialisering. I denne forbindelse understreker Claxton og Meadows viktigheten av de nærmeste omsorgstakerne i læringsprosessen. Med referanse til Vygotskij (1978) viser Claxton & Meadows til at vanene når det kommer til tenkning, hukommelse, oppmerksomhet og kommunikasjon er, som sosiokulturelle forskere lenge har ment; «*highly socially contagious*» (2009, s. 5). Barn sosialiseres altså i et gitt miljø. Dette miljøet yter stor innflytelse på barnets utvikling, og kan dermed sies å være «sosialt smittomt». Med andre ord; hvordan en tenker, husker, observerer og kommuniserer er noe som læres av de menneskene som står barnet nærmest. Det vil derfor være nærmeste omgangskrets som har størst betydning i utviklingen av begavelse, talent, eller «*brightness*». Det medfødte og naturlige oppfattes blir da sekundære faktorer.

Selv om Claxton og Meadows påpeker at en må være forsiktig med å gi arv for stor betydning i et barns utvikling og at det derfor er mer hensiktsmessig å legge hovedvekt på relevansen av miljø, er det likevel «*some inherited ingredient to brightness*» (Claxton & Meadows, 2009, s. 5; Plomin & Daniels, 2011). Antakelsen om at intelligens *primært* er et resultat av gener, er derimot en feilslutning (Claxton & Meadows, 2009; Geake, 2009; Milgram, 1989). Claxton og Meadows skriver at «*genes do not programme development but they operate in continual interaction with environment and experience, and their programmes are generally flexible*» (2009, s. 5).

Dette er i samsvar med Laura Resnick som hevder det er mer riktig å beskrive «*young minds*», som «*developing muscles*», og ikke som «*fixed-capacity engines*». Hun hevder derimot, i likhet med Plomin og Daniels (2011), at på samme måte som med muskulatur, har hjerne og

sinn et visst genetisk element knyttet til seg: «*Different people are born with different physical «potential», different ranges and aptitudes*» (Claxton & Meadows, 2009, s. 5). Det er derimot *trening* av hjernen, som muskulatur, som har størst betydning for dens utvikling, i mye større grad enn medfødte ulikheter i *potensial*. Alle barn har derfor tilstrekkelig hjernekapasitet til å utvikle en viss form for begavelse, men det krever mer trening for noen.

Milgram deler denne oppfatningen og hevder at den enorme investeringen av tid og innsats over en lengre periode, som vanligvis legger til grunn for realiseringen av et talent, gjør det tydelig at aktualiseringen av talent ikke bare er en gave, men også en prestasjon (1989, s. 13). Med andre ord; kontinuerlig og systematisk trening over lengre tid er en viktigere faktor i utviklingen av begavelse enn genetiske faktorer.

Skogen og Idsøe peker også på flere faktorer som bidrar i utviklingen av begavelse: «*Møter barnet et stimulerende miljø med adekvate utfordringer og relevante tilbakemeldinger hjemme og i miljøet ellers, vil de sannsynligvis utvikle seg og klare seg bra*» (2011, s. 50). Det er altså en viss enighet om at barns utvikling av eget potensiale avhenger av flere faktorer. Dette vil illustreres ytterligere med Gagnès modell (2005) i delkapittel 2.3.

Claxton og Meadows (2009) skriver at til tross for at det er «*broad consensus about the learnability of brightness*» blant akademikere, er forestillingen om at barns mentale kapasitet er lik en lyspære, med en forhåndsbestemt styrke vi ikke kan forandre, fortsatt «*surprisingly popular*» (2009, s. 5,6). En mulig uheldig konsekvens av forestillingen om at begavelse er en medfødt kapasitet, kan være at lærere overser det faktum at elever er variable fra dag til dag, emne til emne og fra miljø til miljø: «*... The general purpose «capacity» assumption can lead teachers to ignore how variable students are from day to day, subject to subject, and from in school to out of school*» (Claxton & Meadows, 2009, s. 6). Holdningen om at elevers utvikling begrenses av deres medfødte kapasitet kan altså ha uheldig konsekvenser. Det bør derfor tas et oppgjør med denne, noe feilaktige oppfatningen.

Claxton og Meadows konkluderer med at selv om ulike barn kan ha ulikt medfødt potensiale vil det være mer hensiktsmessig, som lærere, å fokusere på hvordan alle barns mentale kapasitet er kapabel til utvikling: «*We conclude that it is strategically practical and morally preferable to focus our attention as educators on how children's minds might be capable of development, rather than on what is immutable*» (2009, s. 5).

Som lærer kan det altså være mer hensiktsmessig og konstruktivt å poengtere viktigheten av egen rolle i en elevs utvikling, fremfor å underminere egen rolle ved å være fast i troen på arv eller genetik som avgjørende for en elevs muligheter til utvikling.

Frem til 1980-tallet ble begavelse (og andre tilsvarende begreper) sett på som en medfødt egenskap. I dag viser derimot en rekke nye forskningsarbeider at det motsatte kanskje heller er tilfellet (Geake, 2009; Meadows, 2006; Milgram, 1989; Resnick, 1999; Sternberg, 2004). Det er i dag bred konsensus om at begavelse primært er et resultat av realiseringen og utviklingen av et potensial. Dette potensialet, som kan influeres av gener, spiller en relevant rolle i et barns utvikling, men denne rollen er sekundær. Alle har stor nok kapasitet til å utvikle begavelse. For enkelte kreves det derimot mer trening, for selv om alle har *stor nok kapasitet*, så har alle også ulike forutsetninger. Disse forutsetningene kan forenkle eller vanskeliggjøre muligheten til å opparbeide seg *begavelse*, men de vil aldri *umuliggjøre* det (Claxton & Meadows, 2009).

Ovenfor ble det gitt en gjennomgang av begavelsesteoriens historiske utvikling. Først var begavelse sterkt knyttet til IQ. Deretter IQ og andre egenskaper. Kreativitet fikk etter hvert en befestet posisjon i teorien, sammen med intellektuelle evner. Når akademikerne begynte å bevege seg vekk fra forestillinger om medfødt begavelse ble også miljø og sosialisering inkludert i forståelsen, som helt vesentlige elementer. I tillegg ble personlige faktorer som motivasjon, målbevissthet og konsentrasjon knyttet til intelligens. Innsikter fra nevrovitenskap bekrefter de nye forståelsene ved å hevde at begavelse ikke er resultatet av evner innenfor ett enkeltområde, men resultatet av å kunne utnytte større deler av hjernekapasiteten på en rask og produktiv måte. Utnyttelse og mobilisering av hjernekapasitet kan trenes, noe som innebærer at alle elever har forutsetningene til å utvikle en viss form for begavelse.

## 2.3 Modeller

Nedenfor følger et utvalg modeller som illustrerer noen av de nye innsiktene i begavelsestenkningen.

Renzullis modell (2005) illustrerer særlig to sentrale elementer i nyere forståelser av begavelse:

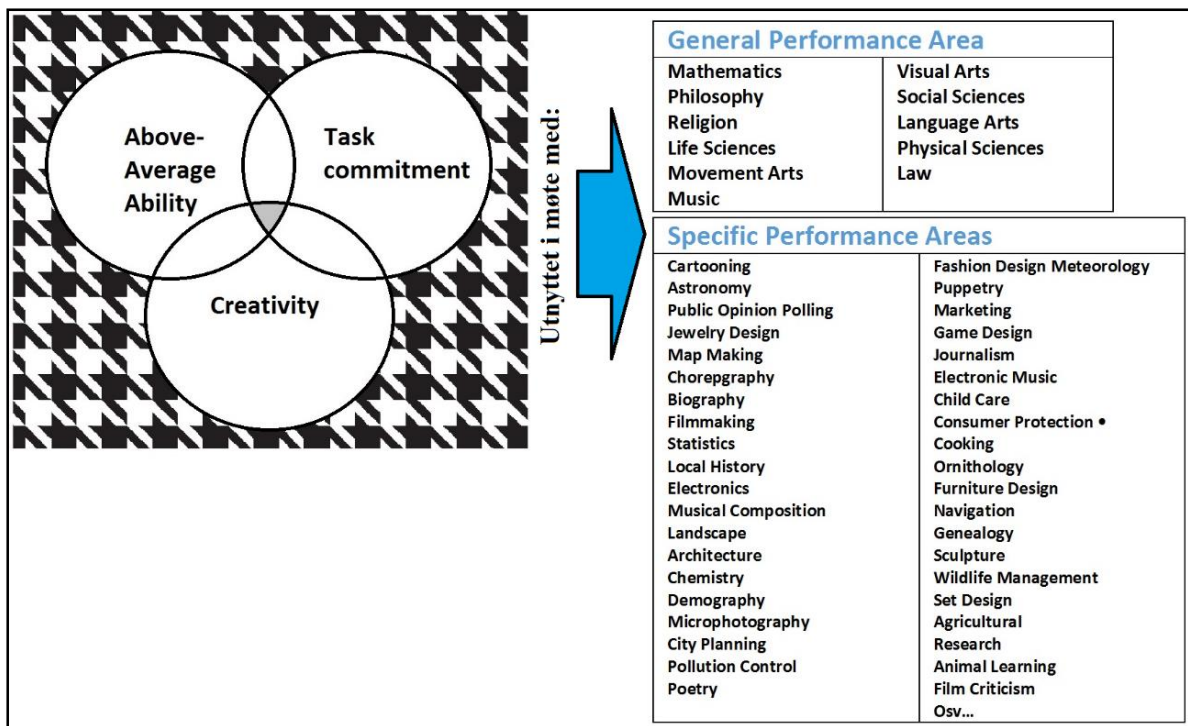
1. Evner over gjennomsnittet er i seg selv ikke nok -> de må kombineres med andre egenskaper. Identifisering av begavelse kan derfor ikke basere seg kun på testing av enkeltevner.
2. Begavelse kan både brukes og identifiseres i møte med svært mange forskjellige kunnskaps- eller ferdighetsområder.

Gagnés modell (2005) illustrerer tre andre sentrale elementer i nyere forståelser av begavelse:

1. Selv om potensialet til begavelse ligger latent vil det ikke alltid utvikles -> det er ikke alltid samsvar mellom medfødte forutsetninger og realiserte eller utviklede ferdigheter.
2. Både miljømessige og intrapersonlige faktorer er helt utslagsgivende i ovennevnte prosess.
3. Tilfeldigheter (chance) spiller også en sentral rolle i utviklingen av begavelse.

### **2.3.1 The Three-Ring Conception of Giftedness**

Renzulli utarbeidet en modell kalt *The Three-Ring Conception of Giftedness* (Renzulli, 2005). I denne modellen illustrerer Renzulli at begavelse er et resultat av flere avhengige faktorer, hvorav utmerkelse i én, ikke er begavelse. Renzulli viser at begavelse oppstår i «*the interseccion*», eller i krysset mellom «*above average ability, task commitment og creativity*» (markert i grått mellom sirklene). «*Houndstooth*»- bakgrunnen representerer «*the interaction between personality and environmental factors that give rise to the three rings*» (2005, s. 257):



**Figur 2.2** *The Three-Ring Conception of Giftedness* (Renzulli, 2005, s. 257)

Renzulli (2005) implementerer flere av de nye innsiktene i nyere teori og empiri på begavelse i sin modell, og viser blant annet at:

1. Begavelse er mer enn IQ
2. Begavelse er et resultat av samspillet mellom to eller flere av følgende egenskaper:
  - Evner
  - Kreativitet
  - Målbevissthet
3. Det er i møte mellom individ og miljø at egenskapene utvikler seg

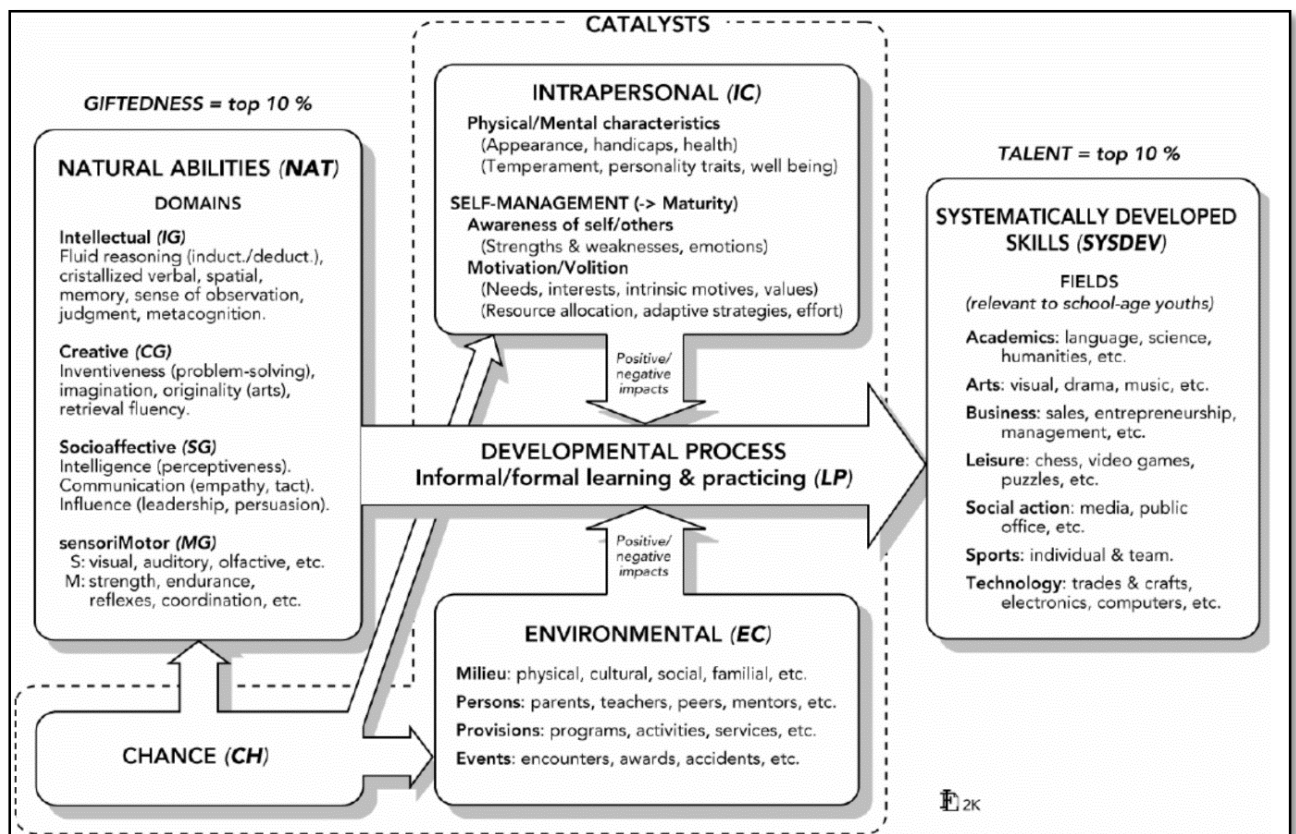
Individer som har kapasitet til å utvikle begavelse er ifølge Renzulli (2005) kapable til å utvikle og benytte seg av; evner, kreativitet og sin egen forpliktelse til oppgaven, og ta disse i bruk i møte med alle potensielt verdifulle områder av menneskelige prestasjoner. Renzulli (Renzulli, 2005, s. 257) hevder også at begavelse er avhengig av hvordan disse egenskapene benyttes i møte med:

- 1) «*General Performance Areas*», som er mer overordnede fagfelt eller kunnskapsområder.
- 2) «*Specific Performance Areas*», som er mer avgrensede og spesifikke kunnskaps- eller ferdighetsområder.

For eksempel trenger ikke usedvanlig høy IQ gi status som begavet, dersom den er akkompagnert av «*low task commitment*» eller lav «*creativity*». På den andre siden kan en elev uten ekstraordinær IQ fortsatt identifiseres som begavet, dersom eleven viser svært høy *creativity* eller *task commitment* (Sternberg et al., 2011, s. 25). Den sistnevnte kombinasjonen av egenskaper legger grunnlaget for *Creative-Productive Giftedness*.

### 2.3.2 The Differentiated Model of Giftedness

Gagnés modell er særlig viktig fordi den i motsetning til andre modeller, ikke bare lister opp karakteristikk eller egenskaper knyttet til begavelse, men forsøker heller å undersøke den dynamiske naturen i utviklingen av begavelse. Den forsøker med andre ord å illustrere hvordan ulike attributter interagerer i en dynamisk prosess der medfødte *gifts* utvikler seg til *talents*. Gagné setter et klart skille mellom «*abilities*» og «*talents*», og ser på *abilities* som medfødte egenskaper, attributter eller potensiale, mens *talents* er det man utvikler når de medfødte egenskapene interagerer med «*catalysts*» (Sternberg et al., 2011, s. 32). Med andre ord er man født med visse attributter eller egenskaper (*abilities*). Når egenskapene interagerer med forskjellige faktorer (*catalysts*) kan de over tid utvikle seg til å bli talenter (*talents*). Det er denne prosessen Gagné forsøker å illustrere i sin modell (Gagné, 2005):



Figur 2.3 The Differentiated Model of Giftedness (Gagné, 2005, s. 100)

Denne modellen tar utgangspunkt i fire *natural abilities* på venstre side. Disse samsvarer med en del andre teorier om begavelse:

1. **Intellektuelle evner** - finner man blant annet også hos Mönks (2000), Milgram (1989) og hos Renzulli (2005).
2. **Kreative evner** - Finnes også i Mönks (2000), Milgram (1989) og hos Renzulli (2005).
3. **«Socioaffective»-egenskaper**. Disse egenskapene er kanskje best forklart under det norske paraply-begrepet *sosial intelligens* – finnes også i Claxton og Meadows (2009)
4. **«SensoriMotor abilities»**. Dette er fysiske eller sansemessige egenskaper – Også en kategori hos Marland Jr. (1971) og Renzulli (2005)

For at de naturlige egenskapene skal utvikle seg til å bli faktiske *talenter* må barnet igjennom en utviklingsprosess (*developmental process*). Denne prosessen kan derimot påvirkes positivt eller negativt av både *environmental* faktorer og *intrapersonal* faktorer.

Gagné (2005) understreker derimot et annet sentralt poeng: Det er også et element av *chance*, eller *tilfeldighet* i denne prosessen. Det vil alltid være usikkerhet knyttet til hvilke miljømessige og personlige faktorer som vil yte innflytelse på barnets *developmental process*. Dersom alle de riktige innflytelsene foreligger, og barnet i tillegg er i besittelse av de riktige fysiske og mentale egenskapene, kan *natural abilities* bli til *systematisk utviklede «skills»* eller *«talents»*: *«Talents progressively emerge from the transformation of high aptitudes into well-trained skills characteristic of a particular field of human activity»* (Gagné, 2005, s. 102).

Forestillingen om at begavelse resultatet av utviklingen av medfødte egenskaper er kjent. Det som er nytt med Gagnés modell (2005) er at han illustrerer de mange tilfældige faktorene som er helt relevante i denne utviklingsprosessen. Dette er helt relevant kunnskap for skolen, som skal sørge for at *natural abilities* utvikler seg til systematisk utviklede *«skills»*, eller med andre ord; sørge for at elevene får realisert sitt potensiale gjennom å ivareta disse på riktig måte.

## 2.4 Identifisering

Identifisering er en *«global prosess for avdekking av elevenes behov, evner, talenter og interesser for å kunne tilpasse opplæringen i samsvar med utvikling og progresjon på en optimal måte»* (Skogen & Idsøe, 2011, s. 101). Identifisering handler her ikke om kun å se karakteristikker på begavelse i klasserommet, men om systematisk kartlegging av nivå slik at læreren kan iverksette tiltak tilpasset dette nivået. Identifisering er derfor sterkt knyttet til

vurderingspraksis. Summative vurderinger, tester og prøver er derimot ikke tilstrekkelig. Problemstillinger knyttet til identifisering beskriver Sternberg som de mest kritiske spørsmålene som forskere og lærere står ovenfor. Mer konkret er dette spørsmål om *hvordan*, *når* og *hvorfor* vi skal identifisere begavede elever er helt sentrale (2004, s. xii)

### 2.4.1 Kriterier for identifisering

Sternberg har formulert fem kriterier for begavelse som kan benyttes parallelt med andre metoder for identifisering (2011, s. 2-8):

**1. *The Excellence Criterion*** (utmerkelseskriteriet)

Handler om hvorvidt en elev er overlegen i én eller dimensjoner sammenlignet med lignende elever.

**2. *The Rarity Criterion*** (sjeldenhetskriteriet)

Handler om hvorvidt en elev viser et nivå innenfor et område som er svært høyt i forhold til andre lignende elever.

**3. *The Productivity Criterion*** (produktivitetskriteriet)

Innebærer at en elevs overlegenhet, i henhold til ovennevnte kriterier, kulminerer i, eller potensielt kulminerer i produktivitet.

**4. *The Demonstrability Criterion*** (demonstrasjonskriteriet)

Elevens overlegne evner må være demonstrerbare gjennom en eller flere gyldige tester.

**5. *The Value Criterion*** (verdikriteriet)

De overlegne evnene hos eleven må være i samsvar med hva samfunnet anser som nyttige og ønskelige evner eller ferdigheter – begavelsen må ha verdi i samfunnet som eleven er en del av.

### 2.4.2 Generelle intelligenstester

Begavelse kan identifiseres ved hjelp av forskjellige tester. Den ene typen er generelle intelligenstester, som måler IQ. Disse kan bidra til tidlig identifisering og er egnet for barn som tilhører andre etniske grupper, siden evnene som måles er kontekst- og kulturuavhengig. Disse testene kan avdekke veldig spesifikk begavelse, men kun én type begavelse. Testene har en styrke i at de er standardiserte og nøyaktige. De måler derimot bare IQ (Skogen & Idsøe, 2011).



Renzulli skriver at IQ-testing og andre lignende tester ikke er tilstrekkelige i identifiseringen av begavede elever siden det er «*much more to the development of gifted behaviors than the abilities revealed on traditional tests of intelligence, aptitude and achievement*» (2005, s. 256). I likhet med flere andre hevder Renzulli at en persons IQ-score ikke korrelerer med personens intelligens før den akkompagneres av andre egenskaper hos denne personen (Mönks et al., 2008; Renzulli, 2005; Sternberg et al., 2011). Generelle intelligenstester har fortsatt en verdi i å kartlegge IQ. IQ er fortsatt relevant i et barns utvikling av visse former for begavelse, men stående alene er ikke høy IQ nok for å utvikle begavelse.

IQ-tester er derfor relevante, men ikke tilstrekkelige i identifisering av begavelse. Disse testerne har bare kapasitet i å avdekke det Renzulli omtaler som *Schoolhouse Giftedness* (se delkap. 2.1.5), fordi IQ ofte har sammenheng med skoleresultater (2005, s. 253). Det er denne formen for begavelse som er mest synlig. En IQ-test trenger derimot ikke være nøyaktig, da høy IQ alene ikke er nok for å prestere godt i skolen. Denne testen vil ikke kunne måle *kreative evner* og *task commitment* (se delkap. 2.3.1). Renzulli skriver at man i identifiseringen av *Creative-Productive Giftedness* (se delkap. 2.1.5), er avhengig av å se utenfor de 3-5 prosent «beste» på en normal IQ-kurve. Disse elevene kan i teorien befinne seg hvor som helst på denne skalaen, siden deres begavelse består av andre egenskaper enn de intellektuelle evnene som manifesterer seg i høy IQ.

### 2.4.3 Spesifikke evnetester

Spesifikke evnetester tar sikte på å vurdere hvor godt en elev utfører en gitt oppgave. Det tas utgangspunkt i en gitt oppgave, som krever en eller flere gitte egenskaper, for deretter å vurdere i hvilken grad eleven har løst oppgaven.

### 2.4.4 Analytiske tester

Analytiske tester (Sternberg et al., 2011, s. 218, 219) forsøker å kartlegge en elevs evne til å:

1. **Analysere** – for eksempel utvikling
2. **Kritisere** – en teori eller eksisterende kunnskap
3. **Bedømme** – et verk eller et prosjekt
4. **Sammenligne og finne kontraster** – mellom f. eks. historiske hendelser
5. **Vurdere** – hvorfor en gitt fremgangsmåte ga et gitt resultat

### 2.4.5 Kreativitetstester

Kreativitetstester er tester som vurderer en elevs

1. **evne til å skape**
2. **evne til å være innovativ**
3. **evne til å forske eller utforske**

Disse testene kan også vurdere elevens evne til å tenke rundt et gitt, fiktivt scenario, i oppgaver som «*se for deg at...*», «*tenk deg at...*» eller «*prøv å forutse...*» (Sternberg et al., 2011, s. 219). Dette er tester uten fasit som måler en elevs evne til original tenkning.

### 2.4.6 Praktiske tester

Praktiske tester (Sternberg et al., 2011, s. 220, 221) vurderer en elevs evne til å:

1. **anvende** – finne riktig formel, for eksempel i møte med matematiske utfordringer.
2. **ta i bruk kunnskap** – i møte med en utfordring
3. **overføre kunnskap** – fra teori til praksis
4. **utarbeide og iverksette en plan** – planlegging og gjennomføring
5. **anvende én eller flere formler** – for å kalkulere og estimere
6. **tilpasse en teoretisk idé eller en plan** – for å gjøre den bedre egnet i det virkelige liv

### 2.4.7 Samsvar med kriteriene

I tillegg må testresultatene vurderes ut fra Sternbergs kriterier for å avgjøre om eleven viser tegn på begavelse:

1. Er testresultatet svært godt (*excellence*)?
2. Er testresultatet blant de beste på skolen eller i nærmiljøet (*rarity*)?
3. Måler testen produktive eller konstruktive egenskaper (*productivity*)?
4. Får elevene demonstrert egenskaper sine gjennom testen (*demonstrability*)?
5. Måler testen egenskaper som er ettertraktet i skolen eller samfunnet for øvrig (*value*)?

### 2.4.8 Hvorfor identifisere?

Det mange ikke virker å forstå, skriver Sternberg, er at første skritt i identifiseringsprosessen alltid må være å spørre: *identifisering for hva?* (2004, s. xii). Prosedyrer for identifisering må alltid tilpasses det opplæringsprogrammet elevene skal inn i, og motsatt. Dersom, for eksempel, et kunstprogram er i utvikling for talentfulle elever, må identifiseringen ta sikte på

å identifisere elever med særskilt kunstneriske evner eller potensiale. På motsatt vis: dersom identifiseringsprosesser viser at mange elever har kunstneriske evner, bør disse kanskje innlemmes i et kunstprogram.

Med andre ord kan ikke prosedyrer for identifisering kun ta sikte på å identifisere *begavelse*. De må ha som hensikt å identifisere spesielle typer eller former for begavelse. Heller ikke dette er derimot nok; det må også foreligge en plan for videre utvikling av de elevene som faktisk identifiseres. Dette er riktignok en tradisjonell prosess som baserer seg på kartlegging av nivå og iverksetting av tiltak basert på nivå, men det understrekes her at både kartlegging og tiltak må tilpasses spesifikke evner. For eksempel må man ta sikte på å identifisere kun kreative evner, og iverksette tiltak basert på kun kreative evner. Det er lite hensiktsmessig å identifisere uten først å avgrense både hva det er man ser etter, og hvilke tilpasninger av opplæringen som skal gjennomføres i etterkant.

Begavelse kan identifiseres. Det er derimot en del utfordringer knyttet til dette:

1. Begavelse kommer i mange forskjellige former. Derfor er «*one-size-fits-all assessments*» sannsynligvis for smale (Sternberg, 2004, s. xxv).  
Identifiseringsmetoden må derfor tilpasses den begavelsesformen man leter etter, og det må legges til grunn at én enkeltegenskap ikke utgjør begavelse.
2. Resultatet av metoder for identifisering må evalueres i forhold til et utvalg kriterier.
3. Begavelse åpenbarer seg ikke bare i resultat, men også i prosess.  
Identifiseringsmetoder med utgangspunkt i resultat alene vil ikke kunne identifisere alle. De må suppleres med vurderingsmetoder som er fokusert på prosess.

## 2.5 Ivaretaking

I dette kapitlet vil det gis en teoretisk gjennomgang av hva læreren og skolen kan gjøre for å ivareta begavede elever i klasserommet. Spesialundervisning vil også gjennomgås, men hovedfokuset er på hvordan disse elevene kan ivaretas i et klassefelleskap.

Milgram (1989) skriver om tre måter å ivareta begavede elever på:

1. Differensiering av curriculum (Innhold)
2. Individualisering av instruksjoner (Prosess)
3. Utvikling av en *kreativ klasseroms-atmosfære*

Det er viktig å påpeke at dette ikke er metoder som står alene. Alle disse bør tas i betraktning (Milgram, 1989). Læreren må forsøke å tilpasse innholdet, for eksempel ved å gi elevene vanskeligere mål å arbeide ut fra eller ved å gi elevene mer utfordrende oppgaver eller mer avansert fagstoff. Læreren må i tillegg forsøke å tilpasse instruksjonene som gis til elevene, for å veilede, stimulere og oppmuntre de til å opprettholde innsatsen. Som et siste element bør læreren hele tiden forsøke å skape en atmosfære i klasserommet som preges av «rom til å feile», «rom til å prøve» og «rom til å være kreativ og original» (Milgram, 1989). Dette er tre overordnede faktorer i ivaretaking av begavede elever i klasserommet.

Nedenfor følger en gjennomgang av hvordan dette kan gjennomføres i klasserommet, basert på et utvalg teorier.

### 2.5.1 Tilpasning av innhold

*Innhold* forstås her som noe mer enn *fagstoff*. Innhold inkluderer her alt fra fagstoff til strategier og metoder, altså alt elevene kan jobbe med eller ut fra.

Et differensiert innhold innebærer anerkjennelse av forskjellige læringshastigheter, læringsstiler, interesser og evner. Denne differensieringen kan utløse respons hos elevene som er i samsvar med ulike typer begavelse (Sternberg et al., 2011). Hvordan elevene responderer på et differensiert opplegg sier noe om hva de foretrekker og kan, samtidig som hva de foretrekker og kan, kan si noe om hvilket opplegg som er best egnet for deres forutsetninger. Dette er derimot en komplisert og fortløpende prosess og innebærer ikke at elevene kun skal arbeide med et begrenset innhold som passer dem, men heller at innholdet bør tilpasses elevenes interesser og ferdigheter der det er mulig.

Geakes teori er særlig relevant i avkreftelsen av teorier som baserer seg på at barn har ulike forutsetninger som gjør at de lærer mest effektivt *enten* ved hjelp av visuelle, auditive *eller* kroppslige metoder. Geake avviser disse teoriene kontant og hevder de «*fail to acknowledge how the brain actually works*» (2009, s. 10). Han hevder dette er grunnen til at læringsstiler som baserer seg på aktivisering av enkeltsanser; «*single modality-learning styles*», aldri har presentert uavhengige bevis for sin effektivitet. Han hevder derfor at disse læringsstilene er «*anti-intelluctual*» og «*anti-giftedness*» (Geake, 2009, s. 10).

Konsekvensen blir at læreren i møte med alle elever, og særlig i møte med begavede elever, bør legge til rette for læringsmetoder som oppfordrer til aktivisering av flere hjernemoduler samtidig, dvs. læringsmetoder som muliggjør «*interconnectivity*» eller kombinasjon av bidrag fra ulike hjernemoduler til den kognitive oppgaven. For eksempel er det ikke nok at elev som har særskilte kunstneriske evner ser på kunst, lærer om kunst, hører om kunst eller lager kunst. Alle disse er relevante. Innholdet bør tilpasses elevens interesse for kunst, men det ikke er tilstrekkelig å jobbe med fagfeltet på kun én måte.

Med bakgrunn i Claxton og Meadows (2009), som ser på hjernen som en muskel som må trenes og Geakes teori om interkonnektivitet som den viktigste faktoren for intelligens, kan det tenkes at alle elever, men i denne studien særlig begavede eller *bright* elever, må trene opp hjernens evne til å koordinere og komplementere ulike modaliteter i møte med informasjon og i oppgaveløsning. Dette innebærer blant annet større utfordringer og mer åpne utfordringer som muliggjør selvstendighet. Det er i samsvar med Resnick som hevder at dersom begavede elever lærer mer «*demanding content*» og forventes å kunne forklare og finne «*connections as well as memorize and repeat, they learn more and learn more quickly*» (Resnick, 1999). Der læreren forventer at elevene kan forklare og finne koblinger, samt «pugge» og «gjenta» vil de altså lære mer og mer effektivt.

Nedenfor følger syv prinsipper som kan fungere som en rettleider i valg av fagstoff, strategier, ressurser og i organiseringen av undervisning og læring for begavede elever. Disse er inspirert av George (1990):

1. Fagstoffet som velges ut for begavede elever bør være fokusert på mer omfattende, komplekse dybdestudier av de store idéene, problemene og temaene som integrerer kunnskap med, og på tvers av ulike tanke-systemer.
2. Innholdet bør muliggjøre utvikling av, og evnen til å ta i bruk produktiv tenkning for på den måten å gi elevene muligheten til å tenke originalt rundt eksisterende kunnskap og dermed generere nye forståelser.
3. Innholdet bør oppmuntre elever til hele tiden å utforske kunnskap og informasjon som er i forandring, og samtidig oppmuntre til utviklingen av holdninger om at kunnskap er verdt å forfølge.
4. Innholdet bør tilrettelegge for at elevene selv tar del i initieringen og styringen egen læring og utvikling.

5. Innholdet bør oppmuntre elevene til å lære om valg av, og bruk av passende ressurser i læringen.
  6. Innholdet bør tilrettelegge for utviklingen av elevens selvvinnsikt og forståelse for deres eget forhold til andre personer, samfunnet, naturen og kulturen.
  7. Evalueringen av innholdet bør gjennomføres i tråd med ovennevnte prinsipper, med hovedfokus på at innholdet skal tilrettelegge for utvikling av tankeevner på høyt nivå, kreativitet og særskilt kvalitet både i prosess og produkt.
- (George, 1990)

Læringsstrategier som med hell kan brukes for begavede elever, innebærer undervisning på en måte som balanserer læring for analytisk, kreativ og praktisk tenkning. Valget av innhold bør ta sikte på å legge til rette for, og oppmuntre dette. Det er viktig at elevene oppfatter dette innholdet som «noe annet», og ikke «mer av det samme»:

*Working with the giftedness in young people should not be about the busy teacher finding and endless succession of new mind games to entertain the fast-finishers. It should be about giving young people the support they need to take on challenges that interest them, and to build their learning power in the process.*

(Claxton & Meadows, 2009, s. 8)

### 2.5.2 Tilpasning av læringsprosesser og instruksjoner

Hva bør læreren kommunisere til en begavet elev, og hvilke prosesser bør iverksettes for disse elevene? I denne studien vil det skilles mellom *læringsprosesser* og *læringsstrategier*.

Læringsprosesser er her ment som mer langvarige planer for utviklingen av elev, noe som blant annet innebærer hvordan læreren skal forholde seg til denne eleven i hverdagen og over lengre tid, mens læringsstrategier her ses på som metoder som velges på daglig basis.

Læringsprosess er altså her forstått som mer langvarige planer for ivaretaking av elever, mens læringsstrategier er strategiene som tas i bruk på et gitt tidspunkt i møte med et gitt innhold.

Lærere og alle som arbeider innenfor utdanning, bør være veldig bevisste på å ikke være for raske med å plassere elever i kategorier. Grunnen til dette er at: «*Once ability attributions are made, they create long-lasting expectations in the minds of both youngsters and of their teachers, expectations that may be misleading or even damaging*» (Claxton & Meadows, 2009, s. 6). Laura Resnick formulerer dette kanskje enda tydeligere: «*Students who, over an extended period of time are treated as if they are intelligent, actually become more so*»

(Resnick, 1999). Elever som blir behandlet som sterke, intelligente eller flinke, vil altså over tid kunne realisere denne klassifiseringen hos læreren, og «leve opp til» forventningene læreren har til dem.

En lærers forventninger til eleven gjør noe med elevens forventninger til seg selv, og en antakelse fra læreren om at en elev *er* noe, kan begrense elevens mulighet til å *være* noe annet (Claxton & Meadows, 2009; Resnick, 1999). Dette innebærer at elever som av læreren (og andre sentrale personer i oppveksten) oppfattes som «svake», vil kunne forbli svake. De vil med andre ord leve opp til andres forventninger om at de ikke presterer like godt som andre elever kanskje gjør. På den andre siden vil elever som oppfattes som flinke, sterke eller *begavede* ofte realisere og leve opp til denne beskrivelsen.

På andre siden av skalaen er elever som har «*been led to think of themselves as «bright» or «gifted» (...) become very conservative learners*» (Claxton & Meadows, 2009, s. 6). Dweck hevder de begavede elevene ofte blir «*afraid to except new challenges where their chances of success are uncertain, in case their status as «bright» or successful is put in jeopardy*» (Claxton & Meadows, 2009, s. 9).

I enkelte tilfeller kan altså begavede elever være nølende i møte med nye, vanskelige, utfordringer i frykt for å mislykkes, og at deres status som begavet, spesiell eller suksessfull dermed blir satt i fare.

Læreren bør følge opp og veilede begavede elever på en særskilt måte, men likevel passe på at denne veiledning ikke fører til at elevene får for høye tanker om egen status, og dermed lar sin frykt for å mislykkes gå på bekostning av deres vilje til å prøve. Løsningen er ifølge Claxton og Meadows å oppmuntre begavede elever til å «*stretch themselves*, uten at de blir *labelled and stigmatised*» (2009, s. 8) Disse elever liker nemlig «*stretching their learning muscles, provided they see demanding exercise as a way of getting stronger, not as exposing their weakness*» (Claxton & Meadows, 2009, s. 8).

Læreren bør være svært bevisst på hvordan instruksjoner formuleres og prosesser organiseres (Milgram, 1989; Sternberg et al., 2011). Begavede elever er avhengig av veiledning og oppfølging, men det må gjøres riktig og instruksjonene og prosessene må tilpasses hver enkelt elev. Behovene til en begavet elev er «*complex and diverse*» (Sternberg et al., 2011, s. 12).

Det er derfor viktig at identifisering av behov og elevinstruksjoner er to prosesser som overlapper hverandre.

### 2.5.3 I klasserommet

I Norge er det tilpasset opplæring, innenfor klassefelleskapet, som virker å være mest ønsket (LK06, 2006). Dette innebærer å differensiere opplæringen til hver enkelt elev uten at det går på bekostning av klassefelleskapet (Skogen & Idsøe, 2011):

1. Opplæringen må tilpasses elevenes faglige nivå. Dette innebærer at lærerne både har kompetanse, og de nødvendige verktøyene for å kunne kartlegge elevenes kunnskapsnivå
2. Opplæringen må tilpasses elevens læringskapasitet og det *er* store individuelle forskjeller mellom de enkelte elevene
3. Opplæringen må tilpasses elevens læringsstil
4. Opplæringen må legge vekt på samarbeid og relasjonelle ferdigheter

Det er en like stor utfordring for læreren å legge til rette for en god tilpasset opplæring for en begavet elev som det er å legge til rette opplæringen for en elev med en funksjonshemming eller en lærevanske (Skogen & Idsøe, 2011). Elever i alle disse gruppene vil imidlertid lide under en manglende tilrettelegging. Differensiering i klasse er utfordrende. Alle har derimot en egen plass i fellesskapet. Alle har sitt eget potensial og alle bidrar til fellesskapet på sin egen måte. Dette gjelder de med funksjonshemninger eller spesifikke lærevansker, og det gjelder begavede elever (Skogen & Idsøe, 2011).

Det er flere fordeler ved å delta i et fellesskap. Elevene utvikler relasjonelle ferdigheter, empati og samarbeidsevner i samspill med andre elever. Det kan derimot være viktig at samspillet med andre elever ikke går på bekostning av deres øvrige utvikling. Det kan være *«et tungt ansvar å bære for oss skolefolk å sørge for at vi ikke hindrer utfoldelsen av evner, anlegg og talenter hos våre elever»* (Skogen & Idsøe, 2011, s. 41). Det er derfor helt essensielt å tilrettelegge for et klassemiljø som ikke hemmer elevenes utvikling. Ofte vil derimot de begavede elevene nedprioriteres i klasserommet (Skogen & Idsøe, 2011). Det er derfor viktig at lærerne opparbeider seg tilstrekkelig kompetanse i identifisering og ivaretaking av begavede elever, slik at denne prosessen kan gjennomføres raskere og mer



effektivitet. Begavede elever kan lære mye av klassen, men klassen bør ikke være et element som begrenser deres utvikling.

Dersom læreren makter å skape en kreativ atmosfære i klasserommet vil dette kunne bidra til at de begavede elevene får mulighet til å utforske egne retninger. Dette innebærer ikke en oppløsning av alle de formelle rammene i klasserommet, men heller at læreren muliggjør og oppmuntrer til original og kreativ tenkning i møte med innholdet (Milgram, 1989; Skogen & Idsøe, 2011).

### 3.0 SKOLEPOLITISKE AMBISJONER I NORGE

Nedenfor følger en gjennomgang av de formelle strukturene og rammene som kan yte innflytelse på hvordan begavede elever håndteres i norsk skole.

#### 3.1 Lovverk og formelle rammer

En studie som ble gjennomført som et sammensatt singelcase med fem analyseenheter indikerte at «den norske skolen ikke er et godt sted å leve og lære for de spesielt evnerike og talentfulle barn og unge» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 48). I praksis betyr dette at disse elevene ikke får den veiledningen og oppfølgingen de har behov for, og krav på. Dette til tross for at det i § 1-3 av opplæringsloven står skrevet: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...*» (Opplæringslova, 1998). Dette er også motstridende til det faktum at *tilpasset opplæring* skal være et *gjennomgående prinsipp* (St. meld. nr. 16 (2006-2007), 2007), et *overordnet prinsipp* (L97) og et *hovedprinsipp* (Innst. S. nr. 164 (2006-2007, 2007)). Elevene har *krav* på tilpasset opplæring. Det foreligger samtidig et *krav om* at alle aktører i opplæringen aktivt skal bidra til å realisere dette prinsippet. Dette er omtalt i St. Meld 16 (2006-2007):

*Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre.*

*Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene.*

(St. meld. nr. 16 (2006-2007), 2007, s. 76)

Alle elever har krav på tilpasset opplæring. Begavede elever har derimot ikke krav på spesialundervisning, etter følgende bestemmelse:

*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 opplæringssituasjonen gir rom for det, må ein derfor også sikre dei særlege føresetnadene og behova til desse elevane.*

(Ot.prp. nr.46 (1997-98), 1998)

Det kanskje mest iøynefallende med denne bestemmelsen er at begavede elever ikke innvilges tilpasset opplæring dersom ikke ordinær opplæringssituasjon gir rom for det. Med andre ord kan lærerne selv velge om de ønsker å gi særskilt veiledning til begavede elever eller ikke.

Dette er ikke i samsvar med § 1-3 av opplæringsloven, og signaliserer nedprioritering av begavede elever, også fra offentlig hold.

I innledningen (kap. 1) ble det nevnt to mulige forklaringer på hvorfor begavede elever ikke prioriteres i særlig grad blant norsk fagfolk og skolefolk. Den første er at evnerike barn ikke trenger særskilt oppfølging og veiledning. Den andre er forestillingen om at spesiell hjelp og støtte til disse elevene legger grunnlaget for elitisme og samtidig motvirker sosial utjevning. Disse misforståelsene, som ifølge Skogen og Idsø skyldes «*uvitenhet og ikke vrang vilje*» (2011, s. 11), er overbevisninger eller oppfatninger så sterke at de bevisst eller ubevisst forhindrer integreringen av alle aspekter av opplæringslovens § 1-3 i skolen.

Disse to forklaringene, som Skogen og Idsø omtaler som misforståelser, kan potensielt bli «*fatale*» for relativt mange elever i skolen (2011, s. 11). I «*senere tid*» har heldigvis flere blitt oppmerksomme på denne utfordringen, og «*står nå opp for kravet om en reelt inkluderende skole med tilpasset opplæring for alle*» (2011, s. 11). Flere har altså blitt oppmerksomme på misforståelsene som kan føre til manglende ivaretagelse av evnerike barn i skolen.

### 3.2 Norsk inkluderingsideologi

I norsk skole hersker det en *inkluderingsideologi* (Skogen & Idsø, 2011, s. 33). Paragraf 1-3 av opplæringsloven signaliserer at inkluderingsbegrepet handler om mer enn muligheten til å gå på skolen. Elevene har i tillegg krav på en opplæring av en viss kvalitet, tilpasset deres individuelle forutsetninger. Denne tilpasningen må derimot, som tidligere nevnt, finne sted inne i klasserommet. De to mest konkrete overordnede konsekvensene (Skogen & Idsø, 2011) av en inkluderingsideologi er at:

1. *Spesialundervisning*, forstått som *fysisk differensiert* undervisning blir et unntak, og at
2. *Tilpasset opplæring*, fortsatt som differensiert opplæring *innenfor klasserommet*, blir hovedregelen.

Inkludering innebærer dyrkingen av et klassefellesskap der alle elevene skal læres opp og utvikle seg innenfor de samme rammene (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Haug, 2004; Håstein & Werner, 2004; Skogen & Idsø, 2011). Viktigheten av et felles klasserom, et klassemiljø og felles undervisning understrekes. Et argument for klassefellesskapet er elevenes sosiale utvikling i samspill med andre jevnaldrende. Et annet argument er at felleskapstanken kan

bidra til sosial utjevning. Et tredje argument kan være at det store mangfoldet i klassen i seg selv kan være en nyttig ressurs, som bidrar til utvikling, læring og trivsel.

Den norske skolens rolle som sosialt utjevner har tradisjonelt to elementer ved seg. Det første elementet er forestillingen om at alle elever har mulighet til å gå på skolen. Det andre elementet er at alle elever skal *ivaretas* på skolen. Ivaretakingen av alle elever kan ses på som tilpasset opplæring for alle, eller *lik* opplæring for alle. Skogen og Idsøe påpeker at sistnevnte forståelse: at vi i «*i dagens norske velferdsstat*» ofte tenker at «*alle skal være like, og at alle skal behandles likt*», vil kunne føre til en økning eller opprettholdelse av eksisterende forskjeller (2011, s. 26-27).

Løsningen på dette dilemmaet, og samtidig en av skolens viktigste oppgaver er å gi hver enkelt elev veiledning og tilrettelegging som er tilpasset deres individuelle og ofte unike behov – og dermed hjelpe hver enkelt elev med å nå sitt potensiale for læring (LK06, 2006; Skogen & Idsøe, 2011). Alle eleven bør «løftes», ikke bare noen utvalgte få. Begavede elever bør i likhet med andre elever få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger.

Muligens ville det vært hensiktsmessig å gruppere disse elevene fysisk etter evner. Denne organiseringsformen – fysisk differensiering - vil ha sterke likhetstrekk med spesialundervisning. Det er både fordeler og ulemper med en slik inndeling. De formelle rammene setter derimot begrensninger mot dette (se delkap. 3.1). I tillegg er det mye som tyder på at begavede elever drar nytte av å være i et klassefelleskap (se delkap. 2.5.3) . Når studiens metodologi vil gjennomgås nedenfor vil det derfor primært fokuseres på hvordan *identifisering* og *ivaretaking* av begavede elever kan gjennomføres *innenfor* et klassefelleskap.

## 4.0 METODOLOGI

Her vil det gis en gjennomgang av valg og overveielser som ble gjort i forskningsprosessen. Dette er valg knyttet til metode, valg av design, utvalg av informanter, selve gjennomføringen av intervju, og overveielser knyttet til vitenskapsteoretisk syn og etikk. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at validitet ikke bør begrenses til kun å gjelde en bestemt fase i intervjuundersøkelsen. Den bør derimot prege alle fasene – «*fra første tematisering til endelig rapportering*» (s. 246). Hensikten med dette kapitlet er å gjøre forskningsprosessen mest mulig *transparent*, slik at andre får mulighet til å vurdere dens kvalitet. Vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, noe som innebærer detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013).

**Delkapittel 4.1** vil ta for seg valg av metode. Her vil det gis en redegjørelse for potensielle styrker og svakheter ved valg av kvalitativ metode.

**Delkapittel 4.2** vil ta for seg undersøkelsens utvalg.

**Delkapittel 4.3** vil jeg gjennomgå forberedelser til, og gjennomføring av intervjuer. Her gis det en redegjørelse for formulering og utvalg av fokusgruppe- problemstillinger og påstander. I tillegg vil jeg gjennomgå innsamlingsmetoder og for øvrig praktisk organisering.

**Delkapittel 4.4** tar for seg analyse og bearbeiding av data. Dette innebærer en gjennomgang av transkriberingsprosessen, og følgende analysering av dette produktet.

**Delkapittel 4.5** gjennomgår etiske overveielser rundt forskningen.

**Delkapittel 4.6** drøfter problemstillinger knyttet til studiens kvalitet.

Det finnes ulike metoder for innsamling av data. Kvantitative metoder tar sikte på store utvalg, stor grad av objektivitet og grunnlag for generaliseringer. En kvalitativ tilnærming omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår. Kvalitative tilnærminger muliggjør grundig analyse av få tilfeller, mens kvantitative tilnærminger muliggjør en avgrenset analyse av mange tilfeller. I undersøkelser der hensikten er å undersøke enkelthendelser og den enkeltes tanker og meninger vil en kvalitativ undersøkelse derfor kunne være mer hensiktsmessig. Denne studien er derfor basert på en kvalitativ tilnærming.

## 4.1 Metodevalg og metodisk tilnærming

Valget av tilnærming og metode er basert på mine egne antakelser om hva som vil være mest hensiktsmessig og formålstjenlig i henhold til min problemstilling. Problemstillingen vil alltid være «*retningsgivende for hvilke personer (...) vi kan studere, hvilke metoder vi benytte, og hvordan analysen gjennomføres*» (Thagaard, 2013, s. 49). Utgangspunktet for denne studien: «*Hvordan identifiseres og ivaretas begavede elever i skolen?*» er en problemstilling som etter min mening er mest forenlig med en kvalitativ tilnærming, da dette spørsmålet vanskelig lar seg besvares med allmenne sannheter og generaliseringer. Denne studien vil ta utgangspunkt i synspunkter hos enkeltlærere, og formålet er derfor ikke å trekke konklusjoner, men å belyse et emne (begavede elever) ved hjelp av datamateriale hentet fra et strategisk utvalg. Det er vesentlig at valget av metode skal ha «*sammenheng med hvilke temaer vi studerer, og typer av problemstillinger vi fokuserer på*» (Thagaard, 2013, s. 12). En kvalitativ tilnærming ble også valgt fordi emnet som forskes på er lite utforsket i Norge tidligere. I tillegg er *begavelse* en sosial konstruksjon det finnes mange ulike oppfatninger om.

Studien kan beskrives som kvalitativ fordi den søker synspunkter, oppfatninger og rike beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Undersøkelsen kan beskrives som *induktiv* fordi den tar sikte på å skape nye teorier, innsikter og forståelser. Dette kan derimot være et problematisk begrep siden det alltid vil kunne ligge til grunn en forforståelse som yter innflytelse over studien, og dermed påvirker graden av induktivitet (Ryen, 2002). Hvorvidt studien er fullstendig induktiv kan derfor diskuteres. Studien bærer derimot ikke preg av å være deduktiv da den ikke har som mål å bekrefte eller avkrefte teorier, men heller mål om å belyse disse, eller utarbeide nye forståelser.

I denne studien arbeides det ut fra en kvalitativ problemstilling, og kvalitative forskningsspørsmål. Studiens problemstilling signaliserer et ønske om å opparbeide forståelse for emnet jeg ønsker å undersøke. Jeg tar ikke utgangspunkt i forhåndsdefinerte kategorier, men ønsker heller å undersøke lærernes individuelle perspektiver og synspunkter. I denne studien er formålet å belyse læreres tanker, assosiasjoner, holdninger og erfaringer i møte med begavede elever. Intervjuguiden består derfor av åpne spørsmål (se delkap. 4.3.1). Nedenfor følger en videre redegjørelse for valg av kvalitativt design.

### 4.1.1 Kvalitative tilnærminger

Skillet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger er nødvendigvis ikke så skarpt. Forskjellen mellom de to tilnærmingene ligger nødvendigvis ikke i valg av metode for

datainnsamling, selv om formulering av forskningsspørsmål og valg av design naturligvis vil kunne produsere data som er *bedre* egnet for kvalitative analyser eller kvantitative analyser. Thagaard påpeker at skillet mellom de to tilnærmingene primært er at de baserer seg på ulike forskningslogikk, som igjen har konsekvenser «*både for forskningsprosessen og for vi hvordan vurderer resultatene av forskningen*» (Thagaard, 2013, s. 19).

Denzin og Lincoln skriver at kvalitative tilnærminger skiller seg fra kvantitative tilnærminger på fem forskjellige måter (Denzin & Lincoln, 2005):

### **1. Ontologi**

Den første forskjellen er hvilket verdenssyn (ontologi) disse tradisjonene har. Innenfor kvantitativ forskning har man ofte et positivistisk eller post-positivistisk verdenssyn. I positivismen ses verden som en objektiv virkelighet og det finnes derfor objektive sannheter. Kvalitative forskere har ofte et annet verdenssyn, der man antar at det ikke finnes allmenne og objektive sannheter. Verden kan forstås på flere måter, og kunnskap er historiske eller sosiale konstruksjoner (Guba & Lincoln, 2005). Forskeren anses som ikke-verdi-nøytral og vil alltid kunne yte innflytelse over forskningen. Innenfor kvalitativ forskning fokuseres det på prosesser og interaksjoner og tolkninger av disse, fremfor søken etter absolutte sannheter (Guba & Lincoln, 2005). Tolkningene resulterer ikke i objektive sannheter, men i ny kunnskap, ny innsikt og ny forståelse.

### **2. Kvalitative tilnærminger søker ulike beskrivelser, ikke én sannhet**

Mens kvantitative forskere ofte søker etter den éne sannhet, som tidligere nevnt, vil kvalitative forskere hevde at positivistiske metoder bare er én måte å beskrive samfunn eller sosiale verdener på. Disse metodene er ikke noe bedre eller noe verre enn andre metoder, de bare forteller ulike fortellinger (Denzin & Lincoln, 2005). Kvalitative metoder kan gi andre beskrivelser eller fortelle andre fortellinger om emnet en undersøger.

### **3. Kvalitativ metode fanger individuelle perspektiver og synspunkter bedre**

Denne studien tar sikte på å undersøke lærernes synspunkter og oppfatninger knyttet til begavede elever. Både kvalitative og kvantitative forskere er opptatt av individets oppfatninger. Kvalitative forskere vil derimot kanskje hevde at de har muligheten til å komme nærmere individet gjennom grundig intervjuing eller observasjon. En kvalitativ forsker vil kunne stille åpne spørsmål til et lavere antall objekter, og vil kunne ta i bruk metoder som

kanskje bedre muliggjør en grundigere og mer detaljert undersøkelse av enkeltindividet, mens en kvantitativ forsker i større grad vil måtte basere seg på avgrensede kategorier, variabler og metoder som ikke muliggjør en detaljstudie av individet i like stor grad (Denzin & Lincoln, 2005). Siden denne studien søker grundig innsikt i individuelle perspektiver hos lærerutvalget, er kvalitativ metode derfor best egnet.

#### **4. Kvalitative metoder undersøker begrensningene i det virkelige liv**

Kvalitative forskere undersøker verden slik den er. De ser verden i aksjon, og gjør sine funn der. Kvantitative forskere vil ofte forsøke å distansere seg fra verden, og undersøker den sjelden direkte. Derfor vil de kunne formulere antatte sannheter basert på et stort antall informanter. Disse formuleringene vil stå «*ovenfor og utenfor*» begrensende faktorer i hverdagen (Denzin & Lincoln, 2005, s. 12). I denne studien er begrensende faktorer i hverdagen helt relevante for å kunne gi et mest mulig riktig bilde av lærerens møte med begavede elever.

#### **5. Kvalitative metoder muliggjør rike beskrivelser**

Denne studien tar sikte på å kartlegge læreres synspunkter og oppfatninger i deres egne rike beskrivelser av virkeligheten. Kvalitative data gir ofte rike beskrivelser av virkeligheten. Kvalitative forskere anser ofte rike beskrivelser av virkeligheten som svært verdifulle (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

### **4.1.2 Den kvalitative tilnærmingens styrke i henhold til studiens problemstilling**

#### **1. Det finnes lite tidligere norsk forskning på begavede elever**

Som tidligere nevnt er det lite tidligere norsk forskning på den aktuelle elevgruppen (Lie, 2014; Skogen & Idsøe, 2011). Dette har relevans for valg av metode. Kvalitative metoder «*egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet*» (Thagaard, 2013, s. 12). Kvalitativ metode er i så henseende et hensiktsmessig valg.

#### **2. Begavelse er en sosial konstruksjon**

Tidligere i oppgaven har det blitt presentert argumenter for hvorfor begavelse ikke er en konstant og uforanderlig egenskap ved et barn. Begavelse kan komme til syne på flere ulike måter, og at selve begrepet *begavelse* er problematisk å definere entydig. I tillegg er det et



faktum at ulike akademikere opererer med ulike betegnelser på denne elevgruppen; *eksepsjonelle, evnerike, talentfulle* med flere. Alle disse faktorene vanskeliggjør og problematiserer en kvantitativ tilnærming og vanskeliggjør forskning gjennom standardiserte tester. Dette fordi elevgruppen betegnes med ulike begreper, som igjen; i seg selv er utydelige.

Studiens metode for datainnsamling er basert på åpne spørsmål. Svarene vil være individuelle, sosialt konstruerte oppfatninger. Kvalitative forskere som tilhører den sosialkonstruktivistiske vitenskapstradisjonen legger til grunn virkeligheten som sosialt konstruert, det intime forholdet mellom forsker og det som studeres, og de situasjonelle begrensningene som former empiriske data (Denzin & Lincoln, 2005; Guba & Lincoln, 2005; Ringdal, 2013). Disse forskerne understreker også den verdi-ladete naturen i forskningen. De søker svar på *hvordan* sosiale erfaringer blir skapt og gitt mening (Denzin & Lincoln, 2005).

Denne studien tar sikte på å undersøke individuelle perspektiver, og legger til grunn at alle funn er sosiale konstruksjoner. Datamaterialet er hentet, ikke i virkelige situasjoner, men er et resultat av lærernes refleksjoner rundt virkelige situasjoner. Min forskning søker ikke etter lovmessigheter eller frekvens, men oppfatninger, assosiasjoner og synspunkter. Forskningen søker ikke objektive sannheter og tar heller ikke sikte på å verifisere eller falsifisere hypoteser. Datamaterialet som samles inn vil være resultatet av sosiale konstruksjoner. Datamaterialet vil derimot ha en styrke i at det er rike beskrivelser hentet fra det virkelige liv.

### **3. Forskningen søker rike beskrivelser**

Denne studien tar sikte på «å gå i dybden». Kvalitative metoder «*søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall*» (Thagaard, 2013, s. 17). Denzin & Lincoln peker på at begrepet *kvalitativ* innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet, mengde, intensitet eller frekvenser: «*The word qualitative implies an emphasis on the qualities of entities and on process and meanings that are not experimentally examined or measured (if measured at all) in terms of quantity, amount, intensity, or frequency*» (Denzin & Lincoln, 2005, s. 10). Assosiasjoner og oppfatninger, som denne undersøkelsen søker, lar seg vanskelig måle i frekvens.

### 4.1.3 Fokusgruppeintervju

Innenfor en kvalitativ tilnærming finnes valget mellom ulike metoder for innsamling av data. Datamaterialet i denne forskningen stammer fra tre fokusgruppeintervjuer.

Fokusgruppeintervjuer har blitt stadig vanligere som kvalitativ forskningsmetode (Barbour & Kitzinger, 1999; Kamberelis & Dimitriadis, 2013; Krueger & Casey, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). De kan være nyttige for å få innsikt i holdninger og meninger hos personer innenfor det feltet som skal studeres.

Fokusgrupper har ofte som hensikt å representere samfunnet i miniatyr (Barbour & Kitzinger, 1999; Kamberelis & Dimitriadis, 2013). Den tidligere britiske statsministeren Tony Blair sa en gang at «*there is no one more powerful than a member of focus group*» (Barbour & Kitzinger, 1999, s. 1). Dersom uttalelsen medfører riktighet, er den nok først og fremst gyldig innenfor den politiske sfæren, men uttalelsen signaliserer likevel fokusgruppens potensielle iboende makt.

#### **Karakteristikker på fokusgruppeintervjuer**

En fokusgruppe-studie er en nøye planlagt samling av diskusjoner, utformet for å få tak i oppfatninger, assosiasjoner, tanker og meninger innenfor et avgrenset emne, i et åpent, ikke-truende miljø. I denne studien vil jeg helt spesifikt undersøke læreres assosiasjoner til, og oppfatninger av *begavede elever*.

En fokusgruppe kjennetegnes av (Krueger & Casey, 2009):

- Ikke-styrende moderator
- Deltakere som har visse likheter
- Åpne spørsmål
- Det fremmes ulike synspunkter uten at målet er enighet
- Deltakerne «hjelper» hverandre
- Åpen og ærlig atmosfære

Fokusgrupper består normalt av 5-10 deltakere, men mindre grupper er mulig (Krueger & Casey, 2009, s. 6). Gruppen må være liten nok til at alle deltakerne får mulighet til å presentere sine oppfatninger, men samtidig stor nok til at den får frem et mangfold i oppfatninger (Krueger & Casey, 2009, s. 6). Mindre grupper, også kalt «*mini focus groups*» tilrettelegger for at flere av deltakerne får god tid og mulighet til å dele sine oppfatninger, men den avgrensede størrelsen fører også til at den totale mengden av ulike oppfatninger blir noe

mindre. Små fokusgrupper blir stadig mer populære da de er lettere å rekruttere og moderere, samt mer komfortable for deltakerne (Krueger & Casey, 2009).

Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2009). Gruppemoderatoren, i dette tilfellet undertegnede, presenterer et emne som skal være i fokus for gruppen. Deretter legges det til rette for en åpen og ærlig ordveksling og diskusjon mellom lærerne i gruppen. Gruppemoderatoren minimerer egen involvering.

Fokusgruppeintervjuet er velegnet til «*eksplorative undersøkelser på et nytt område*», ettersom den «*livlige, kollektive ordvekslingen*», kan bringe frem «*flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter*» enn når man bruker individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Siden begavelse er et relativt nytt fagfelt i Norge kan denne metoden være egnet til å frembringe ny kunnskap.

### **Utfordringer ved fokusgrupper**

En mulig utfordring med fokusgrupper er at gruppesamspillet potensielt kan bli noe ustrukturert og kaotisk. Moderatoren styrer samtalenes emne, men griper lite inn som ordstyrer siden dette potensielt kan forstyrre åpenheten og dynamikken. Kvale og Brinkmann skriver at dette «*livlige samspillet*» kan føre til at intervjuutskriften (transkripsjonen) blir noe kaotisk (2009, s. 162).

### **Målet med fokusgruppeintervju**

Målet med fokusgrupper er ikke å trekke slutninger, presentere løsninger eller skape enighet. I stedet er det en metode som skal få frem forskjellige synspunkter, ulike argumenter, ulike assosiasjoner og ulike oppfatninger (Kamberelis & Dimitriadis, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Det er viktig at forskeren gjennomfører mer enn én fokusgruppe. Gruppediskusjonene må gjennomføres flere ganger med like typer deltakere, slik at forskeren kan «*identify trends and patterns in perceptions*» (Krueger & Casey, 2009, s. 2). Deretter kan nøyaktig og systematisk analyse av diskusjonene gi tegn på, eller innsikt i hvordan et produkt, en tjeneste, eller et fenomen er sett på blant deltakerne i gruppen.

## **4.2 Utvalg**

### **Strategisk tilgjengelighetsutvalg**

I og med at kvalitative studier ofte omhandler personlige og til dels nærgående temaer, kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som deltakere. Derfor må det ofte benyttes en seleksjonsmåte som sikrer oss et utvalg av personer som er villige til å være

med i undersøkelsen, Når utvelgning av deltakere er basert på denne fremgangsmåten, brukes betegnelsen *tilgjengelighetsutvalg*.

Utvalget i denne studien er samtidig et *strategisk utvalg*: «*Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen*» (Thagaard, 2013, s. 60). Deltakerne i denne studien er aktive ungdomsskole- eller barneskolelærere, og derfor strategisk ved at de «*representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling*» (Thagaard, 2013, s. 61).

Utvalget i denne studien er tilgjengelige lærere. Utvalget kan derfor betegnes som et *strategisk tilgjengelighetsutvalg*.

### **Presentasjon av fokusgruppedeltakerne**

Nedenfor følger en presentasjon av studiens utvalg. På den ene siden kan det være hensiktsmessig å kunne skille mellom de ulike deltakernes uttalelser. På den andre siden kan en for nøyaktig beskrivelse av lærerne kunne utfordre prinsipper om anonymisering. Følgende klassifisering av lærerne vil derfor bidra med noe informasjon om deltakerne, blant annet kjønn og alder. Mer informasjon kan derimot gå på bekostning av lærernes anonymitet og vil derfor ikke presenteres nedenfor.

#### **Fokusgruppe 1**

Den ene fokusgruppen er satt sammen av tre lærere på ungdomstrinnet; to kvinner og én mann. De to kvinnene er i 30-års-alderen. Mannen er i 40-års-alderen. Senere i oppgaven vil disse omtales som F1K1, F1K2, F1M1, kort for «fokusgruppe 1, kvinne 1 osv.».

#### **Fokusgruppe 2**

Til tross for at fokusgrupper tradisjonelt bør bestå av minst tre deltakere (Krueger & Casey, 2009), ble fokusgruppe 2 gjennomført med kun to deltakere, hvorav begge var menn, og begge er aktive lærere på barnetrinnet. Førstnevnte lærer er i 30 års-alderen og vil heretter omtales som F2M1 (fokusgruppe 2, mann 1). Sistnevnte lærer er i 60 års-alderen. Han vil senere omtales som F2M2 (fokusgruppe 2, mann 2).

Det begrensede antallet deltakere i fokusgruppe 2 kan være en svakhet i at færre ulike meninger og tanker presenteres i gruppen. En fordel kan være at begge deltakerne får

mulighet til å ytre seg tilnærmet like mye. En annen fordel er at risikoen for at såkalte «*dominant individuals*» (Krueger & Casey, 2009, s. 15) påvirker resultatet, blir mindre. I tillegg vil lærerne i denne fokusgruppen få mer tid og rom til å grundig presentere sine synspunkter.

### **Fokusgruppe 3**

Denne fokusgruppen bestod av tre menn, hvorav alle er aktive lærere på ungdomstrinnet. F3M1 er i 40-års-alderen. F3M2 er i 30-årene. F3M3 er i 50-års-alderen. Han har i tillegg til læreroppgaver et ansvar som inspektør, og fungerer også til tider som vikarierende rektor.

#### **4.2.1. Rekruttering av fokusgruppedeltakere**

En hensiktsmessig måte å rekruttere deltakere på er å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor vi kan finne potensielle deltakere. For å etablere en formell kontakt er det viktig at vi finner frem til en person som kan presentere prosjektet for det miljøet hvor vi skal utføre forskning. I forbindelse med denne studien ble det rettet en formell henvendelse til flere rektorer.

Først ble det utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 1). Dette ble deretter sendt på e-post til de aktuelle rektorene, som informerte lærerne og undersøkte hvilke lærere som var tilgjengelige til fokusgruppe. Etter ytterligere korrespondanse med rektorene ble det avtalt fokusgrupper ved to ungdomsskoler og én barneskole. Det kan være at det ville vært noe enklere å kontakte lærerne individuelt, og selv sette sammen grupper. Av respekt overfor skoleledelsen og rektor ble derimot ledelsen kontaktet først.

### **4.3 Intervjuguide**

Intervjuguiden er nedenfor gjengitt i sin helhet, og vil derfor ikke legges ved som vedlegg. Oppfølgingsspørsmål nevnes i kapittel 5, der disse er relevante.

Som vist i kapittel 2 er litteraturen om begavede elever fokusert på særlig to hovedproblemstillinger:

1. *Hvordan tenker lærerne at begavede elever kan identifiseres i skolen?*
2. *Hvordan tenker lærerne at begavede elever kan ivaretas i skolen?*

Dette er også bakgrunnen for min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

I tillegg er det disse problemstillingene som utgjør de to hovedkategoriene av spørsmål i intervjuguiden: spørsmål om *identifisering* og spørsmål om *ivaretaking*.

Intervjuer inneholder «*hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober*» (Thagaard, 2013, s. 100). Under følger en redegjørelse for intervjuguidens hovedspørsmål. Dette er hovedsakelig åpne spørsmål som skal oppmuntre lærerne til å fortelle. Thagaard omtaler åpne spørsmål på følgende måte: «*åpne spørsmål inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer*» (2013, s. 103). Oppfølgingsspørsmålene er ikke formulert i forkant av intervjuene, og kan derfor variere noe fra intervju til intervju, men disse vil som oftest også være åpne.

Siden diskusjonene i en fokusgruppe skal bære preg av å være avslappende og ikke-formelle (Krueger & Casey, 2009) vil det under selve intervjuet være naturlig å stille oppfølgingsspørsmål, enten for å klargjøre eget spørsmål eller for å oppfordre til mer informasjon fra intervjupersonen. Intervjuguiden har likhetstrekk med det Thagaard (2013, s. 103) omtaler som «*tre-med-grener-modellen*», der stammen (begavede elever) er hovedtemaet, og grenene de enkelte temaer (identifisering og ivaretaking).

Oppfølgingsspørsmålene vil ikke gjennomgås i dette kapitlet. Dette fordi oppfølgingsspørsmålene i fokusgruppene bærer preg av å være spontane, og derfor ikke like fra fokusgruppe til fokusgruppe. Dersom oppfølgingsspørsmålene anses å være relevante i forhold til utsagnene, vil de, som tidligere nevnt, trekkes frem i presentasjon av funn i kapittel 5. *Prober*, slik som «ja..», «hmm» osv. vil presenteres på samme måte, dersom de er relevante, i presentasjon av funn i kapittel 5.

To av hovedmålsettingene med intervjuguiden, foruten å samle inn god data, var for det første å motivere og engasjere lærerne med spørsmål de forhåpentligvis fant interessante. Den andre målsetningen med intervjuguiden var å sørge for at lærerne presenterte tilbakemeldinger som i størst mulig grad var relevant i henhold til min problemstilling.

Spørsmålene i begynnelsen av intervjuguiden bærer preg av å være mer generelle. Utover i intervjuet blir spørsmålene mer fokuserte eller spesifikke, men fortsatt åpne. Tanken er at de første spørsmålene skal hjelpe lærerne med å tenke og å snakke om undersøkelsens emne. Når lærerne har kommet inn i rett «modus» kan jeg stille mer spesifikke, og kanskje mer krevende spørsmål. Krueger og Casey skriver at det er disse spørsmålene som ofte gir mest nyttig informasjon (2009, s. 8).

### 4.3.1 Spørsmål om identifisering

Identifisering av den aktuelle elevgruppen omhandler to ulike elementer. Det første er *hva er begavede elever?* Det andre er *hvordan kan disse elevene identifiseres?* Det kan være relevant å nevne at disse spørsmålene kan ha blitt stilt i noe ulik rekkefølge i de forskjellige fokusgruppene, avhengig av i hvilken retning samtalen *naturlig* førte oss. Dette er i samsvar med Thagaard (2013).

I intervjuguiden undersøkes første element ved å stille lærerne følgende spørsmål:

***Hvilke assosiasjoner gir «begavede, talentfulle, spesielt kreative, eksepsjonelle, evnerike elever» hos deg?***

Bakgrunnen for dette spørsmålet er todelt. For det første kan det være fordelaktig at intervjuer begynner med åpne spørsmål som er lite utfordrende å svare på (Thagaard, 2013). Selv om dette spørsmålet kan gi avanserte svar, er det likevel et spørsmål som alle bør kunne svare på. For det andre kan det være viktig å klargjøre at intervjupersonene og undertegnede har en tilnærmet lik forståelse av hva som faktisk er temaet for intervjuet.

Et annet spørsmål som ble stilt var:

***Er begavelse primært medfødt eller primært et resultat av læring og sosialisering?***

Denne problemstillingen er ofte drøftet i teorien (se kap. 2). Spørsmålet fikk plass i intervjuguiden av to grunner. Den første grunnen er at spørsmålet kan få lærerne inn i en slags tenkemodus, der de frigjør seg fra assosiasjoner rundt enkeltelever de selv har erfaringer med, og tenker mer generelt. Den andre grunnen er for å undersøke hvordan lærerne ser sin egen rolle i møte med disse elevene, og eventuelt hvilke andre faktorer som er vesentlige i utviklingen av begavelse.

Det tredje og siste spørsmålet innenfor identifisering var:

***Hvordan kan man identifisere de begavede, talentfulle elevene og hva kjennetegner disse?***

Hensikten med dette spørsmålet var primært å kartlegge hvilke konkrete metoder lærerne bruker for å identifisere begavede elever. Spørsmålet har dermed sterke koblinger til vurdering og vurderingspraksis. Sekundært skulle spørsmålet gi svar på hvilke kjennetegn

lærerne ser etter når de skal avgjøre om en elev potensielt er begavet. Nedenfor, i kapittel 5, vil analysen vise at det spørsmålet derimot ble noe misforstått av intervjupersonene.

#### 4.3.2 Spørsmål om ivaretaking

Første spørsmål innenfor kategorien *ivaretaking* var:

***Bør disse elevene få spesialundervisning, forstått som fysisk differensiert undervisning, eller er det nok med tilpasset opplæring, forstått som differensiering innenfor klasserommet?***

Hensikten med dette spørsmålet var å undersøke hvorvidt lærerne følte at det var mulig å differensiere i samlet klasse, eller om de mente det var mer hensiktsmessig å lage egne grupper for de begavede elevene.

Siden spesialundervisning for begavede elever er svært sjeldent (se kap. 3) var neste spørsmål derfor:

***Hvordan kan disse elevene ivaretas innenfor klassefelleskapet?***

Bakgrunnen for dette spørsmålet er todelt. For det første var tanken å undersøke hvilke oppfatninger lærerne har rundt differensiering i klasserommet, og for det andre: kartlegge mer spesifikt hvordan lærerne mener at de kan differensiere opplæringen for begavede elever innenfor klasserommet. Dersom lærerne hadde særskilte metoder for differensiering i klassen var dette særlig interessant å undersøke.

De tre påfølgende spørsmålene beveger seg fra det mer åpne til det mer konkrete. De baserer seg på Milgram (1989), men også andre teoretikere (se delkap. 2.5). Milgram er særlig relevant fordi hun har som utgangspunkt at begavede elever primært skal ivaretas i klasserommet.

Milgram (1989) skriver at ivaretaking av begavede elever avhenger av

1. tilpasning av curriculum, altså innhold (i utvidet betydning)
2. tilpasning av instruksjoner (kan være læringsprosesser, vurderinger mm.)
3. tilretteleggingen av en  *kreativ atmosfære* i klasserommet



Det ble derfor utformet følgende spørsmål i intervjuguiden i henhold til dette:

***Hvordan kan innholdet tilpasses denne elevgruppen?***

***Hvordan kan læringsprosesser og instruksjoner tilpasses denne elevgruppen?***

***Hvordan kan læreren legge til rette for en «kreativ atmosfære» i klasserommet der elevene får utfolde seg?***

Sistnevnte spørsmål viste seg å være noe problematisk, da lærerne ikke ga uttrykk for en enhetlig forståelse av kreativitetsbegrepet. Dette drøftes ytterligere i kapittel 5.

Flere teoretikere peker på *akselerering* eller *forsering* som egnede metoder for ivaretaging av begavede elever (Skogen & Idsøe, 2011; Sternberg et al., 2011). Denne fremgangsmåten baserer seg på å sette nye, ofte mer ambisiøse mål som eleven kan arbeide ut fra, med overordnet målsetning om at eleven skal utvikle seg raskere (*akselerert utvikling*) enn det som blir lagt til grunn i et ordinært opplæringsløp (Skogen & Idsøe, 2011).

Neste spørsmål var derfor:

***Hvilke mål kan disse elevene operere ut fra – hvis kompetansemålene allerede er nådd?***

Med visshet om at begavede ikke alltid får den oppfølgingen de kanskje bør ha (se kap. 3) var det hensiktsmessig å undersøke hvilke formelle eller uformelle faktorer som kunne hindre ivaretagingen av den aktuelle elevgruppen.

Intervjupersonene ble derfor stilt følgende spørsmål:

***Hva kan hindre ivaretagingen av denne elevgruppen?***

I tillegg ble det, som nevnt tidligere, stilt ulike typer oppfølgingsspørsmål. Én hensikt med disse var å få «*mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de temaer, begreper og begivenheter som intervjupersonen beskriver*» (Thagaard, 2013, s. 101). Den andre hensikten var å tydeliggjøre eventuelle uklarheter i hovedspørsmålene der intervjupersonene ga uttrykk for dette.

Alle spørsmålene i intervjuguiden er ovenfor gjennomgått i sin helhet.

#### 4.4 Gjennomføring av intervjuer

Moderatoren må først klargjøre hensikten med gruppen og klargjøre rammene for diskusjonen. I løpet av diskusjonene i gruppen gir medlemmene respons på hverandres synspunkter, og de ulike holdningene synliggjøres (Krueger & Casey, 2009). Diskusjoner innenfor fokusgruppen kan derfor bidra til å utdype de temaene som er relevante for studien. Det er viktig at selv om atmosfæren skal være åpen, avslappet og ærlig, så skal diskusjonen i gruppen være målrettet og fokusert i henhold til temaet.

Nedenfor følger en gjennomgang av praktiske hensyn som ble tatt under gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene.

##### **Praktisk informasjon ble gitt til deltakerne i forkant av intervjuene**

I forkant av intervjuene presenterte jeg relevant informasjon om studien og om selve gjennomføringen av intervjuet. Dette er i samsvar med forskningsetiske retningslinjer som sier at

*Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet*

(NESH, 2016)

Lærerne fikk først informasjon om at intervjuet skulle tas opp på digital opptaker. Deretter ble samtykkeerklæringen gjennomgått og det ble gitt informasjon om formålet med studien. Det ble videre informert om at jeg var tilgjengelig for spørsmål etter intervjuet, men at jeg ikke ville røpe for mye i forkant, og dermed potensielt legge føringer som påvirker datamaterialet.

##### **De fysiske rammene rundt intervjuene**

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på et dedikert grupperom i skoletiden. Dette fordi lærerne skulle føle at de var i kjente og trygge omgivelser. Deltakerne ble plassert i en slags sirkel slik at alle kunne ha øyekontakt med alle. Som moderator forsøkte jeg å minimere min egen innflytelse. Min eneste oppgave var å presentere spørsmål eller problemstillinger, klargjøre dersom lærerne ikke helt forstod, og stille eventuelle oppfølgingsspørsmål. Lærerne

holdt seg derimot hele tiden innenfor temaet, og var relevante i sine uttalelser, med noen få unntak. Kanskje var dette et resultat av en nøye utarbeidet og gjennomtenkt intervjuguide.

### **Moderatoren bør legge til rette for at alle deltakerne får ytret seg**

Det kan være en tendens til at de mest dominerende synspunktene fremmes i en gruppesituasjon, fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen. Derfor er det viktig at forskeren styrer diskusjonen og oppmuntrer alle til å delta (Thagaard, 2013, s. 99). I fokusgruppene som ble arrangert i forbindelse med denne studien fremstod ikke dominerende deltakere som en utfordring. Et hensyn som ble tatt var derimot å sørge for at alle deltakerne fikk ytret seg tilnærmet like mye.

### **Målet med gruppen er ikke enighet, men diskusjon – åpen og ærlig atmosfære viktig**

Fokusgruppeintervjuer kjennetegnes av en ikke-styrende moderator og åpne spørsmål. Deltakerne fremmer synspunkter og «hjelper» hverandre, men enighet er ikke målet med gruppen. Moderatoren må etter beste evne forsøke å skape en åpen og ærlig atmosfære (Krueger & Casey, 2009). Som moderator forsøkte jeg å tilrettelegge en atmosfære der deltakerne fremmet ærlige meninger og synspunkter, uten å føle behovet for å moderere seg, eller tilpasse seg de andre deltakerne.

### **Min rolle som moderator**

Etter beste evne forsøkte jeg å la lærerne styre samtalen og diskusjonen, uten å legge føringer verken i spørsmål, tilbakemeldinger, eller i kroppsspråk. Utover i intervjuene virket det som om lærerne opparbeidet seg et visst engasjement, og sett bort fra et utvalg oppfølgingsspørsmål, var det uproblematisk å la lærerne, til en viss grad, styre dialogen selv. Pågående og aktiv adferd under intervjuet kan være et tegn på at informantene ikke opplever seg som underordnet eller usikker i forhold til forskeren (Thagaard, 2013). I så måte virket det som om deltakerne følte seg vel i situasjonen.

Intervjuene varte i opp mot en time, og dialogen fortsatte også etter båndopptakeren var avslått. Lærerne ble tydelig engasjert av spørsmålene som ble stilt.

## 4.5 Bearbeiding av innsamlet data

Det ble gjort opptak av alle intervjuene ved bruk av digital opptaker. Opptakene ble overført til datamaskin etter intervjuene, og senere transkribert.

I transkriberingsprosessen ble dataprogrammet NVivo 11 brukt (QSR International).

Transkripsjonen er utdrag fra lydopptakene, skrevet ordrett på bokmål. Eventuelle dialektmarkører er altså fjernet for å sikre anonymisering. Alle utdrag der lærerne utfordrer prinsippet om anonymisering, for eksempel der det brukes navn eller beskrivelser som potensielt kan være identifiserende, er fjernet. Der disse er fjernet, er dette markert.

Fokusgruppeintervjuene resulterte i 53 sider med transkriberte utdrag. Til tross for at dette er ordrette transkripsjoner må det informeres om at de ikke nødvendigvis er absolutte representasjoner av intervjuene. Forskerens fortolkninger vil også spille en rolle under transkripsjonen og det vil alltid tas noen valg om hvordan og hva som transkriberes. I overgangen fra et medium til et annet, fra talespråk til skriftspråk vil det alltid kunne oppstå små forandringer som kan spille en rolle i interpretasjonen av materialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Med bevisstheten om denne utfordringene ble transkriberingsprosessen gjennomført etter beste evne og på en så grundig måte som mulig.

NVivo 11 gir mulighet til å kode og kategorisere fortløpende. Underveis i transkripsjonen ble derfor utdragene kodet og kategorisert i kategorier som korresponderer med studiens to overordnede forskningsspørsmål. Tabellen nedenfor illustrerer hvilke kategorier datamaterialet ble innordnet i, og hvordan disse kategoriene samsvarer med studiens forskningsspørsmål.

Hvordan identifiseres begavede elever i skolen?	Hvordan ivaretas begavede elever i skolen?
Assosiasjoner	Differensiering
Identifisering	Innhold
Typer begavelse	Læringsprosesser
Arv eller miljø	Kreativ atmosfære i klasserommet
Vurdering	Mål
Hindringer/Utfordringer	

**Figur 4.1** Transkripsjonskategorier og tilknytning til forskningsspørsmål

## 4.6 Etiske overveielser

Det er viktig at forskeren reflekterer rundt de etiske aspektene knyttet til et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). Sensitive opplysninger kan komme frem i datamaterialet, og det er derfor viktig å ha et bevisst og gjennomtenkt forhold til hvordan disse opplysningene skal behandles (Denzin & Lincoln, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg, siden deltakerne i et forskningsprosjekt skal dele egne erfaringer og synspunkter er det viktig at de føler seg trygge, og ivaretatt i forskingsprosessen (Thagaard, 2013).

Først ble søknad om godkjenning av studien sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Søknaden ble deretter behandlet og studien godkjent (vedlegg 2). Nedenfor gis det en redegjørelse for hvilke hensyn som ble tatt i henhold til deltakerne, personopplysninger og konfidensialitet.

### 4.6.1 Hensyn til deltakerne

Deltakerne fikk utdelt samtykkeerklæringer i forkant av intervjuene, som de skrev under på. Dokumentet, uten underskrifter, er vedlagt oppgaven (vedlegg 3). Signerte samtykkeerklæringer vil ikke legges ved som vedlegg, da de viser deltakernes fulle navn. Dette kan gå på bekostning av krav om anonymitet.

I tillegg til samtykkeerklæringene fikk deltakerne utdelt et informasjonsskriv som tok for seg relevante opplysninger i henhold til studien.

Det ble informert om 1) at samtalene skal finne sted i fokusgrupper, 2) at alle opplysninger behandles konfidensielt og at enkeltpersoner ikke skal kunne identifiseres etter at oppgaven er ferdig, 3) at intervjuerens rolle vil minimeres i den grad det er mulig 4) at intervjuene blir tatt opp på lydopptaker, 5) at lydfilene vil slettes etter at masteroppgaven er levert og godkjent, 6) at transkriberte utdrag fra intervjuene vil kunne bli publisert i en artikkel, 7) at deltakerne til enhver tid kan avstå fra å svare på spørsmål, og 8) at deltakerne på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra studien uten å oppgi grunn for dette.

Et intervju bærer preg av å være en asymmetrisk maktrelasjon. Forskeren definerer og kontrollerer samtalen og kan derfor anses for å være i en maktposisjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er viktig å være bevisst på dette forholdet, og ikke misbruke denne maktposisjonen. Deltakerne bør til enhver tid behandles med respekt, og forskeren bør gi uttrykk for at alle utsagn er verdifulle.

Forskeren bør etter beste evne legge til rette for at deltakelsen i studien ikke oppleves som noe negativt. Dette gjelder både under intervjuene, og etter (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Disse prinsippene er også gjeldende under behandling av datamateriale og påfølgende analyse. Forskeren må ta sikte på å videreformidle deltakernes utsagn på en mest mulig nøytral og objektiv måte, og samtidig være bevisst på at datamaterialet ikke infiltreres av forskerens egne tolkninger (Thagaard, 2013). I denne studien er det tatt hensyn til dette ved å gjengi aktuelle transkriberte utdrag i sin helhet før de analyseres og drøftes (i kap. 5).

#### **4.6.2 Personopplysninger, anonymisering og konfidensialitet**

Anonymisering og konfidensialitet er viktige prinsipper i denne studien. Dette er viktig for at deltakelse i studien ikke skal kunne ha negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2013). Dette er, som tidligere nevnt, grunnen til at utvalget er presentert uten særlig omfattende og detaljerte opplysninger om deltakerne. Kun kjønn, aldersgruppe og hvilket trinn lærerne arbeider på, er nevnt. Selv om dette bidrar til å sikre anonymitet, kan det derimot gå på bekostning av forskningens gjennomsiktighet (Thagaard, 2013). Denne balansegangen er tenkt nøye i gjennom. Siden denne studien tar sikte på høy grad av anonymitet, og siden ytterligere informasjon om deltakerne ikke nødvendigvis vil tilføre noe i henhold til problemstillingen, vil derimot ikke utvalget presenteres med særlig stor grad av nøyaktighet og detalj.

For øvrig er det tatt hensyn til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016).

I tillegg til hensynet til forskningsetiske prinsipper, må forskeren ta stilling til en rekke spørsmål og valg i forskningsprosessen, som alle vil kunne ha betydning for studiens kvalitet. Dette er spørsmål knyttet til forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen, samt valg knyttet til behandlingen av innsamlet datamateriale. Nedenfor vil det redegjøres for valg som kan yte innflytelse over studiens kvalitet.

#### **4.7 Studiens kvalitet**

Selv om det er noe omdiskutert hvorvidt begrepene reliabilitet og validitet kan brukes innen kvalitativ forskning, har jeg valgt å forholde meg til synspunktene som Kvale og Brinkmann (2009) står for. Kvale og Brinkmann skriver at de tradisjonelle begrepene *reliabilitet* og *validitet* kan brukes i forbindelse med intervjuforskning. De hevder derimot at begrepene kan og bør «gjenfortolkes» på måter som «*passer til kunnskapsproduksjonen*» i intervjuer (2009,

s. 250). Når disse begrepene brukes nedenfor er de da tilpasset forskningens kvalitative tilnærming.

#### **4.7.1 Reliabilitet**

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Dette behandles derfor ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Reliabilitet handler om hvorvidt intervjupersonen ville ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvalitativ forskning kjennetegnes av nærhet mellom forsker og deltaker. Et intervju er i prinsippet basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og de personer vi studerer. Dette *«innebærer en oppfatning av at både forsker og deltakere påvirker forskningsprosessen»* og at *«forskerens nærvær har innflytelse på hvordan datainnsamling forløper»* (Thagaard, 2013, s. 19). Den informasjonen som deltakerne i prosjektet er villig til å bidra med, er knyttet til hvordan hun eller han oppfatter forskeren. Forskeren må derfor ta i betraktning hvordan hans tilstedeværelse potensielt kan yte sterke innflytelse over hvordan informantene velger å snakke om egen livssituasjon.

Kvalitativ forskning kjennetegnes av at alle funn oppstår i møtet mellom forsker og deltakere. Funnene er derfor i seg selv subjektive konstruksjoner av virkeligheten. Reliabilitet i kvalitativ forskning handler derfor om at de oppfatningene forskeren tillegger en informant samsvarer med det informanten egentlig mener (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskeren må være bevisst på hele tiden å begrense sin egen påvirkning på informanten i intervjusituasjonen. I tillegg må forskeren ha et bevisst forhold til hvordan han behandler datamaterialet slik at dette også presenteres på en måte som er i samsvar med virkeligheten. Nedenfor følger en gjennomgang av hensyn som ble tatt for å sikre datamaterialets kvalitet.

#### **Ordvalg og ledende spørsmål**

Under fokusgruppene forsøkte jeg hele tiden å være bevisst på egne ordvalg slik at jeg ikke signaliserte egne oppfatninger på en eller annen måte. I tillegg ble det fokusert på ikke å stille ledende spørsmål som kunne påvirke deltakerne i den ene eller andre retningen.

## **Informasjon i forkant**

Det var viktig å informere minst mulig i forkant om andre forståelser av begrepet. Dersom lærerne får denne informasjonen i forkant vil det kunne underminere selve hensikten med intervjuet. Jeg var derfor svært bevisst på ikke å legge frem egen forståelse av begavelse i forkant av intervjuet.

## **Deltakerne må få mulighet til å ytre seg ærlig og fritt**

Selv om noen av deltakerne sa mer og var mer offensive enn andre fikk jeg ikke inntrykk av at noen av deltakerne var merkbart dominante. Mitt inntrykk var at alle uttalte seg fritt, uten begrensninger, og uten frykt for de andre fokusgruppedeltakerne.

## **Transkripsjon**

I transkriberingsprosessen var jeg bevisst på ikke å tillegge deltakerne meninger eller oppfatninger de ikke har, for eksempel ved å omformulere utdrag eller kategorisere utdragene på en måte som ikke samsvarer med virkeligheten.

Det vil alltid være ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet. For sterk fokusering på reliabilitet kan derimot motvirke kreativ tenkning og variasjon. Disse har bedre betingelser når intervjuere får lov til å *«følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp fornemmelser underveis»* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Selv om mine oppfølgingsspørsmål kan påvirke grad av reliabilitet valgte jeg likevel å stille disse, i håp om å få mer informasjon eller tydeligere informasjon fra informantene. Jeg forsøkte derimot etter beste evne ikke å legge føringer i disse spørsmålene og dermed også påvirke tilbakemeldingene.

### **4.7.2 Validitet**

Validitet kan knyttes til en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er *«korrekt utledet fra sine premisser»* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Et valid argument er derfor et gyldig, korrekt og overbevisende argument. I samfunnsvitenskapen brukes validitet om metodens egnethet i forhold til problemstillingen. Undersøker metoden det den ønsker å undersøke? Er forskningens design hensiktsmessig i forhold til tema?

Validitet, et begrep tradisjonelt knyttet til riktigheten av målinger i kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009), krever en viss gjenfortolkning for å kunne appliseres på dens



kvalitative motpart. Siden kvalitativ forsknings subjektive natur vanskeliggjør *bekreftelse*, kan validering heller anses som «*en prosess til utvikling av mer holdbare fortolkninger av observasjoner*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). Med andre ord; dersom forskningen er troverdig (reliabel) er forskningen også valid (gyldig) dersom forskerens tolkning av intervjupersonens budskap stemmer overens med det denne personer forsøker å formidle. Sannhet kan da determineres ut fra et utvalg *sannhetskriterier*, hvorav det ene er *korrespondansekriteriet*.

Korrespondansekriteriet handler om hvorvidt et kunnskapsutsagn stemmer overens med den objektive verden. Innenfor kvalitativ forskning kan dette kriteriet knyttes til forskernes tolkninger og konklusjoner, og hvorvidt disse *korresponderer* med virkeligheten, dvs. med informantenes subjektive forståelse av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Innenfor kvalitativ forskning kan det være problematisk å bekrefte eller *verifisere* utsagn. Alternativet blir da å avkrefte eller *falsifisere* utsagn eller fortolkninger, og argumentere etter beste evne for «*alternative kunnskapsutsagns relative troverdighet*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 252). Det er altså ikke mulig å bekrefte eller verifisere kunnskapsutsagn, men det er mulig, gjennom logisk tolkning og argumentasjon, å presentere noen utsagn som mer riktige enn andre, og dermed mer plausible i forhold til virkeligheten. Forskeren kan ikke da presentere noe som *sant* (fordi ingenting nødvendigvis er sant), men han kan presentere noe som *mer sannsynlig*. Validitet avhenger da av «*håndverksmessige kvaliteten under undersøkelsen, av kontinuerlig kontroll, fremsettelse av nye spørsmål og teoretiske fortolkninger av resultatene*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 252).

Innenfor samfunnsvitenskapen og mye kvalitativ forskning er det forestillingen om en sosial virkelighetskonstruksjon som regjerer (Denzin & Lincoln, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden, altså forskningsdesign og påfølgende gjennomføring, er ikke da en garanti for sannhet i seg selv. *Kommunikasjon* og formidling av kunnskapen blir derfor vesentlig og elementer som estetikk og retorikk – hvordan kunnskapen presenteres, blir stadig mer relevant.

Validitet i denne studien avhenger av derfor i stor grad av hvorvidt tolkningene som gjøres, og konklusjonene som trekkes i neste kapittel (kap. 5) samsvarer med datamaterialet slik det

foreligger. Dette innebærer også funnenes relevans i henhold til problemstilling og forskningsspørsmål

### **4.7.3 Kvalitet**

Som redegjort for ovenfor kan begrepene reliabilitet og validitet også brukes i kvalitativ forskning, dersom de gjenfortolkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse begrepene omtaler ulike aspekter av studiens kvalitet, og omhandler prinsipper knyttet til kvalitet og nøyaktighet i forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen, og i behandling, analyse og drøfting av funn.

Kvaliteten i denne studien har blitt ivaretatt etter beste evne, blant annet ved å være nøyaktig og grundig i forberedelsene til undersøkelsen. Dette innebærer blant annet:

- Intervjuguide med spørsmål som er ikke-ledende
- Oppfølgingsspørsmål og prober som ikke går på bekostning av validitet
- En intervjusituasjon som påvirker funnene i minst mulig grad
- Nøyaktige transkripsjoner
- At forskerens tolkninger og konklusjoner stemmer overens med deltakernes subjektive forståelse av virkeligheten

Når funn presenteres og drøftes i neste kapittel vil de mest relevante utdragene tas med sin i sin helhet. På denne måten økes forskningens gjennomsiktighet (Thagaard, 2013). Det er tatt omfattende hensyn til at egne tolkninger og konklusjoner skal stemme overens med faktiske funn, og at disse vil være en korrekt representasjon av intervjupersonenes subjektive forståelse av virkeligheten.

Siden utdrag fra et fokusgruppeintervju bærer preg av å være hentet fra en samtale eller en diskusjon, er det relevant å vise hvilken kontekst uttalelsene er hentet fra (Krueger & Casey, 2009). Utdragene i følgende kapittel (5) kan derfor oppfattes som noe lange og omfattende. Grunnen til dette er altså for å vise samtalekonteksten hvor disse uttalelsene har oppstått. Av denne grunn kan denne oppgaven oppfattes som noe lang, men dette er altså resultatet av hensynet til studiens- og analysens kvalitet, og et samtidig et hensyn som er særegent for gruppeintervjuer.

## 5.0 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet vil funn beskrives og tolkes. Kapitlet er strukturert ut fra masteroppgavens to forskningsspørsmål: identifisering (delkap. 5.1) og ivaretaking (delkap. 5.2) av begavede elever.

Uttalelser fra intervjuene vil først formidles på en deskriptiv måte og deretter bli tolket umiddelbart. Denne strukturen er i samsvar med Thagaard som skriver at: «*tolkning og analyse kan ikke skilles i fra hverandre*» (Thagaard, 2013, s. 32).

I kapittel 6 vil funnene innordnes i henhold til studiens teoretiske og empiriske bakgrunn og innordnes en plass i «forskningslandskapet».

### 5.1 Identifisering

#### 5.1.1 Hvilke assosiasjoner gir de teoretiske begrepene hos lærerne?

Dette forskningsspørsmålet tar sikte på å belyse hvilke oppfatninger eller perspektiver lærere knytter til de begrepene som vanligvis benyttes for å omtale den aktuelle elevgruppen. Disse inkluderer *begavede*, *evnerike*, *talentfulle*, og *eksepsjonelle* elever.

#### Fokusgruppe 1:

**F1K1:**

Det må jo være at det er en veldig forskjellig gruppe. De er vel like forskjellige som alle andre.

**F1K2:**

Mmm... Ja, det er akkurat det.

**F1M3:**

Det gir assosiasjoner med at det er noen som ... ehh... trenger å få litt større utfordringer enn... enn vanlig. Interessert, fokusert. For fag. Nysgjerrig.

**F1K2:**

Jeg har jo en da.. (...) Ekstremt kreativ. Helt ekstremt. Ehhm.. Det som kunne være litt vanskelig der var at han kunne være så grundig. At han.. ehh.. at han laga ting så stort, og så omfattende. Fordi han var så veldig kunnskapsrik, ikke sant.

#### Fokusgruppe 2:

**F2M1:**

Faglig dyktige.

**F2M2:**

Ja. Det er de som tar matematikken veldig fort. Der får de en del utfordringer.

### **Fokusgruppe 3:**

#### **F3M1:**

Jeg tenker på de som noen som har.. ehh.. Veldig tydelige mål.. Ehh.. Har gode evner til å... å lære nye ting. Flinke til å reflektere rundt det vi har.. Det vi har av kompetansemål.. Ja, og det.. Det er i forskjellige fag òg.. Det trenger ikke bare være i enkelte fag, men det kan være at de har evner i praktiske fag, eller teoretiske fag.

#### **F3M2:**

Jeg tenker litt at.. Det liksom ikke vanligvis er disse flinke guttene og jentene som.. ehh.. Får de beste karakterene. Jeg tenker det er.. Ehh.. Elever som har sine felt, som du var inne på (*navn*)... Som er.. De tar det veldig enkelt, de tar de veldig kjapt. De har andre løsninger enn andre, ikke nødvendigvis læreboka sin løsning. Ja, det er ofte det jeg forbinder med de..

Kreative løsninger.

#### **F3M3:**

Jeg vil også si det.. at noen av de som er virkelig begava, ofte er de litt sånn.. Veldig sånn imøtekommende og.. Du ser at de skiller seg litt ut. Men det som ble sagt her i stad; at de er veldig sånn reflekterende og de er veldig.. Kjappe til å ta ting. Det er mennesker som ikke nødvendigvis trenger å skille seg ut sosialt, men litt sånn... Når du tenker tilbake.. Kall det faglig. Så er det litt sånn.. Mennesker som er noe annet.

### **Begavede elever lærer fortere**

Alle lærerne assosierer altså begrepene med elever som lærer noe fortere enn andre kanskje gjør, og at de derfor trenger utfordringer, enten flere utfordringer eller nye utfordringer.

Denne evnen til progresjon hevder flere av lærerne at manifesterer seg særlig faglig, men noen er også inne på andre evner, som evne til refleksjon, kreative evner, interesse og fokus.

Det nevnes i tillegg at dette kan være en veldig forskjellig gruppe. Faglige evner og evne til å lære fortere enn andre står derimot frem som en fellesnevner.

#### **5.1.2 Hvordan kan disse elevene identifiseres i skolen?**

Hensikten med dette spørsmålet er å belyse hvordan lærerne kan identifisere begavelse eller talent i skolen. Der spørsmålet i 5.1.1. tar sikte på å undersøke *hva* lærerne tenker om begavelse, tar dette spørsmålet mer sikte på å kartlegge *hvordan* begavelse kan identifiseres. Hvordan kan lærerne oppdage disse elevene? Dette er helt essensielt i forhold til ivaretaking:

Læreren må først kartlegge elevens nåværende nivå eller forutsetninger før han eller hun kan iverksette nye tiltak basert på elevens nåværende nivå eller potensiale (Sternberg, 2004).

### **Fokusgruppe 1:**

#### **F1K1:**

...Sånn som den eleven jeg tenker på nå, så er den veldig stille... Veldig rolig. Ehh... Men kan òg være veldig på...

#### **F1K2:**

Ja, det er akkurat det. For det er klart at jeg òg kan tenke på noen av de som stille og rolige, og som, på en måte klarer seg uansett. Uansett hva vi driver med, uansett tema, hvilken klasse de har havnet i. Ehh... Men jeg har òg de som har gjort mye ut av seg da...

#### **F1K1:**

Ja, si det... De må ha en sånn indre drive til å jobbe. De har en sånn egen motivasjon for å jobbe.. Ehh... iallefall de jeg har vært borti.

#### **F1K2:**

Veldig selvstendige. Som trenger lite av andre mange ganger. De klarer seg veldig godt selv, de klarer seg veldig godt uten noe særlig... Ehh.. Uten noe særlig med voksne rundt seg. Jobber godt på egen hånd...

#### **F1K1:**

Det tenker jeg også. Veldig selvstendig. Har en indre motivasjon. Ehh, men jeg har også opplevd de som har veldig gode evner, og ikke... Disse underryterne som ikke vil.

#### **F1K2:**

(...) Jeg har hatt eksempel på de som er sosialt veldig sterke, samtidig som de er skoleflinke...

#### **F1M1:**

Hvis du er litt aktiv i klassen.. Og den eleven trenger ikke være aktiv.. At du prøver å stresse de litt.. til å... å... resonnerer selv, ikke sant. Foreslå løsninger, komme med hypoteser, så merker du av og til at det er noen elever som skiller seg ut... Og de begavede elevene vil da skille seg ut. Fordi de vil se sammenhenger som ikke de andre vil se... Trekke konklusjoner ut fra noen hypoteser, som de andre ikke klarer...

#### **F1K1:**

Mhm. Og hvis de da sliter med det skriftlige, atte de.. så kan en jo plutselig oppdage dem når du stresser de på de tinga der. Atte du har faktisk evne til å trekke noen konklusjoner og vise noen sammenhenger, som du ikke får vist... På ei prøve.. På ei skriftlig prøve for eksempel.

**FMK2:**

Ja, det er kjempeviktig.

**Intervjuer:**

*At de skriftlige evnene kan sette en stopper for at du kan demonstrere din begavelse?*

**F1M1 og F1K2:**

Ja.

**F1M1:**

De lærer mer sporadisk og det de har lyst til, på en måte. Og det sitter. Også er de veldig fokusert.

**Fokusgruppe 2:****F2M2:**

Det kommer ofte fram i forbindelse med matematikken. Det er der en ofte ser de. Du tenker veldig ofte på de... Det er de som tar matematikken veldig fort.

**F2M1:**

Ja.

**F2M2:**

I formingsaktiviteter ser en det jo... Det er sånne som er veldig kreative.

**F2M1:**

Det er det samme i musikken. Det ser en jo tydelig ut i fra forestillinger eller musikaler eller sånn.. Så ser en jo veldig.. Andre typer begavelse òg.. Ikke nødvendig den som er flink i matte som står fram.. Da er det en annen som også kan stå fram. Det er litt fint da.

**Intervjuer:**

*Er det noen andre personlige egenskaper, kanskje uavhengig av fag, som kanskje kommer til syne hos de elevene som kanskje kan bli kategorisert som begava?*

**F2M2:**

Det kan nok variere men... Det en ofte kan se hos mange er at de er... Kan ofte være mer trygge på seg selv. Føler at de mestrer ting. De kommer ofte i en situasjon... Som de mestrer ofte da.

**F2M1:**

Mhm.

**F2M2:**

Men.. Ehh.. Det kan da være elever som er fryktelig gode i matematikk, men som sliter i

norsk. I fra sånne.. Ehh.. Leseproblemer.. Men du ser jo på de.. Du merker ofte på sånne elever.. at de føler at de mestrer. De er mye sikrere på en måte (...). Jeg kan ikke trekke noe sånn generelt at.. At er de veldig faglig dyktig, så er de nødvendigvis... Ehh.. Er det inneforstått at da er de veldig trygge.

**Intervjuer:**

*Hvordan er det med innsats hos denne elevgruppa? Er det noen personlige trekk som kanskje kjennetegner de, når det kommer til innsats?*

**F2M1:**

Jeg føler ofte at de legger ned mye innsats i timen... Og at de jobber konsentrert og godt den tida de skal jobbe da.

**Intervjuer:**

*Så fokus, evne til å opprettholde fokus? Innsats, motivasjon, engasjement?*

**F2M1:**

Ja.

**F2M2:**

Ja, ja det er det faktisk altså. Motivasjon er der den... Hvis ikke de sliter veldig med, så motivasjonen... Den er der den. Jeg har faktisk aldri opplevd noen av de flinke som "dette er så lett at jeg gidder ikke"...

**F2M1:**

Nei, det har faktisk... Nei...

**F2M1:**

Ofte så er de jo veldig aktive. De viser at de har kunnskapen, ikke sant. De er aktive muntlig. Du ser at de behersker ting godt, tar ting fort, de jobber godt, de er ofte oppe med hånda. Er aktive i timen da.

**F2M2:**

Mhm, ja. Det som er... I matematikk er de kanskje ikke så veldig aktive... Men du ser det jo. Men du ser jo på løsninger, så tar han det veldig fort. Kan forklare veldig fort òg... Faktisk klare å komme med matematiske løsninger som selv ikke har tenkt på... Tegner ned en sånn matematisk tanke... Tenker matematikk. Kommer frem til svaret uten å bruke akkurat samme metoden som... Men allikevel så finner de det ut.

**F2M1:**

Ja. Det er òg enklere på en måte... For da har du liksom summen på en måte da. Så det er enklere da..

**F2M2:**

Ja, det er det... At da får de ofte med problemløsende oppgaver... At de måtte... Finne ut system.. Finne ut dette her selv... Men det er jo også elever som... Spesielt en.. Han hadde helt egen metode. Og han måtte forklare meg nesten metoden. (...) Men han hadde en helt egen måte.. Han kom fram til svaret på en helt spesiell måte.

**F2M2:**

Også må de ofte ha en "drive", altså... Det er noen som har en sånn "drive" at de for eksempel konkurrerer med en annen en.

**F2M1:**

Jeg vil bare si at han jeg har nå, han har en sånn "drive".

**Fokusgruppe 3:****F3M1:**

Min erfaring er at de stort sett fungerer veldig godt sosialt. De er òg ofte... Mange av de synes jeg òg er veldig gode til å kommunisere med oss lærere. Så det er nesten som om de har... Nesten utvikla seg lengre sosialt.

**F3M2:**

(...) Om de fungerer sosialt.. ehmm... Det er begge deler. Noen fungerer kanskje veldig bra sosial, noen er kanskje... Har sitt felt, og strever litt med det sosiale...

**F3M3:**

Helt enig, og i tillegg vil jeg si en av grunnene til jeg noen ganger ser på noen som begava, så er fordi de kan kommunisere. At de klarer å kommunisere med lærerne òg... Med det er ikke nødvendigvis sånn at de.. har mange venner også.. Men de er likevel.. De er trygge på seg selv.

**Intervjuer:**

*Selvtillit?*

**F3M3:**

Ja, men ikke sånn at det liksom vises på dem... alltid... For de virker, mange, sånn avbalansert mange av de. De er gode til å kommunisere som sagt, og har en sånn trygghet.

**Intervjuer:**

*Ikke nødvendigvis en selvtillit som de viser eller projekterer, men...? De er bare trygge på seg selv?*



**F3M3:**

Nja, altså de kan være... Men det er ikke sikkert i det hele tatt. Det er ikke noe mønster for disse elevene altså... For noen av dem, de er ganske sånn... De er nesten litt anonyme på en måte... Men veldig okei. Veldig sånn lett å kommunisere med sånn når du snakker fag, men også ellers... Generelt læring og skolearbeid... Kan jo diskutere læringsutbytte mellom seg, da er de veldig kjappe.

**Intervjuer:**

*Når dere da får en klasse eller står i klasserommet; hvordan vil du da identifisere de elevene som enten er begava eller potensielt begava? Hvordan utmerker de seg eller hvordan vil du aktivt gå frem for å få disse elevene til å stå frem?*

**F3M2:**

Jeg vil gjerne skille mellom høyt begava og høyt-presterende elever. Jeg har jo sånne elever som er... De er veldig strukturerte, de er flinke på skolen, de er flinke på idrettsbanen. De presterer hele veien og får gode resultater, men... ehh... Det er ikke nødvendigvis at de er de som er mest begava, tenker jeg...

**F3M1:**

De vi gjør på oppstarten på 8. er at vi har en form for innskoling... Hvor vi kjører noen sånne teambuildingøvelser. Ehh... Vi ser ofte noen som.. Kommer med spennende løsninger der... Som bidrar litt tidlig. Det.. Det ser en ofte, at de som kan komme med spennende løsninger der...

**F3M3:**

Jeg tenker jo for min del, som lærer... Det er ikke alltid jeg klarer å identifisere dem uten videre. (...) Potensialet til elever, det synes jeg er veldig viktig... Det kan hende at med tankegangen om potensial, at du kan identifisere etterhvert da... (...) Når du har underveisvurdering da... Så... er det jo veldig forskjell på hvordan de tar til seg rådene da.. Altså, hvilke råd skal du gi. Det er noen, de leser ikke en gang rådene... Men noen; de kommer veldig klart og tydelig; «hva skal jeg gjøre for å bli bedre». Og da merker du noen ganger at når du har et konkret råd for eksempel (...) Spesielt i elevsamtaler... Hvordan elevene tar det. (...) Da har du noen som er lærevillig og... Da kan du observere potensiale... Det er noe med den måten der...

**Alle lærerne samtykker.**

**F3M2:**

Også har du de elevene som ikke utmerker seg med en gang, men.. Etter å ha hatt de en stund, så kommer du plutselig innom et tema eller emne som du opplever at de har enorm kunnskap om.. Og.. Noen ganger når du gir noen litt større utfordringer, så ser du atte.. "Jøss, her er det en som virkelig har greie på det her".

**F3M1:**

Jeg ser jo at noen av disse, de er kanskje ikke så fokusert på den karakteren som den store massen er... Men de er, som (*navn*) sa, veldig fokusert på det utviklingspotensialet da... De tipsene de får av oss til å forbedre seg... Så ser du at de, i det neste øyeblikket er i stand til å gjøre noe med det...

**Selvstendighet og trygghet, motivasjon, *drive* og fokus, muntlig aktivitet, evner i konkrete fag, evne til å utnytte råd er kjennetegn lærerne ser etter**

Lærerne virker å identifisere begavede elever ved å «speide» etter et utvalg kjennetegn. I alle fokusgruppene nevnes selvstendighet og trygghet som kjennetegn der ser etter. I tillegg nevnes motivasjon, *drive*, muntlig aktivitet, og evne til å dra nytte av råd, som karakteristikk lærerne knytter til begavelse.

I de to første gruppene snakker lærerne om at begavelsen ofte åpenbarer seg i konkrete fag, for eksempel i matematikk og naturfag eller i kreative fag. I disse gruppene nevner i tillegg lærerne at ferdigheter i lesing og skriving kan sette en stopper for elevenes evne til å demonstrere sine ferdigheter eller talenter. I fokusgruppe 3 nevner riktignok ikke lærerne dette, men de samtykker alle i at begavede elever ofte har særskilte muntlige og kommunikative evner, selv om de ikke alltid har gode skriftlige evner.

I fokusgruppe 3 nevnes det at begavede elever ofte er flinke til både å ta imot råd og til å ta i bruk råd fra læreren og at de ofte har et veldig bevisst forhold til egen læring. En av lærerne nevner at selv om elevene er flinke og strukturerte er de ikke nødvendigvis begavet. Denne uttalelsen er kanskje ikke helt i samsvar med oppfatningene hos de to andre lærerne, som hevder at elever som er gode til å oppsøke, og til å utnytte råd, kanskje kan være begavede. Videre hevdes det i fokusgruppe 3 at disse elevene ofte utmerker seg med sine sosiale ferdigheter. Disse ferdighetene gir ikke nødvendigvis elevene «mange venner», men lærerne hevder at disse elevene likevel er tygge på seg selv og at de er svært enkle å kommunisere med for læreren, spesielt i faglige samtaler. I de to første fokusgruppene sier to av lærerne at

disse elevene ofte er selvstendige og trygge på seg selv, men at de ikke alltid er de mest muntlig aktive i klassen.

### 5.1.2.1 Identifisering i prosesser

Begavelse kan åpenbare seg ikke bare i resultat, men også i prosess (se. kap. 2). I skolen er det derimot tradisjonelt flere resultatvurderinger enn det er prosessvurderinger (Skogen & Idsøe, 2011). Er lærerne bevisst på den potensielle viktigheten av læringsprosesser, og vurderer de disse? I så fall hvordan?

#### Fokusgruppe 1:

##### Intervjuer:

*Er det sånn at vurderingene vanligvis baserer seg på resultat eller er det òg vurderinger som baserer seg på prosess?*

##### F1M1:

Ja, altså det er sånn vi må gjøre nå.. Sånn underveisvurdering. At eleven skal ta vurderingsprosessen som en del av læringsprosessen da. Gjøre vurdering underveis... Også har du den summative.. hehe... vurderinga... Er det ikke summativ og formativ vurdering det heter nå da?

##### F1K2:

Jo.

#### Fokusgruppe 2:

##### Intervjuer:

...Er dere bevisst på prosess like mye som resultat?

##### F2M2:

Det er nok ofte resultat en vurderer... For da har du scorer etter pensum og...

##### F2M1:

Ja. Det er òg enklere på en måte... For da har du liksom summen på en måte da. Så det er enklere da.. Men vi prøver jo å utfordre de. Som du sier "han har en egen løsning", på en måte. Og da er det kanskje ikke... Da trenger du ikke tvinge han til å bruke den metoden... Da kan du kanskje bygge på det...

### **Fokusgruppe 3:**

#### **F3M2:**

Jeg tenker litt at.. Det liksom ikke vanligvis er disse flinke guttene og jentene som.. ehh.. Får de beste karakterene. Jeg tenker det er... De har andre løsninger enn andre, ikke nødvendigvis læreboka sin løsning.

### **Lærernes synspunkter om prosessvurderinger**

Lærerne virker å være bevisst på at læringsprosesser kan være relevant i identifiseringen av begavede elever, og henviser samtidig til elever med kreative løsninger og originale fremgangsmåter. Det virker derimot som lærerne ikke benytter seg av prosessvurderinger i særlig grad.

### **5.1.3 Hvilke typer begavelse eller talent anerkjenner lærerne?**

De fleste lærerne nevner generell eller spesiell faglig dyktighet, selvstendighet og trygghet som vanlige trekk hos en begavet elev (se delkap. 5.1.1 og 5.1.2). I teorien nevnes det derimot enda flere typer begavelse, blant annet kreative eller produktive evner, lederevner, kunstneriske evner, fysiske evner (se kap. 2). Hvilke andre egenskaper knytter lærerne til begavelse?

### **Fokusgruppe 1:**

#### **F1K2:**

...Jeg har også opplevd de som ledere, og da kanskje veldig positive ledere...

#### **F1M1:**

Det kan jo være ulike områder en er begava innenfor. Er du begava innenfor musikk, ikke sant, så stiller du i en klasse for deg selv.

#### **F1M1:**

(...) Ehh.. kreativ. Altså at han hadde begavelse i det å finne løsninger da. At han kan se at det er problemer, både teknisk og designmessig, ikke sant.. Det er noen som er knallskarpe, men som kanskje ikke viser det gjennom.. ehh.. sånne tradisjonelle faglige prestasjoner.

### **Fokusgruppe 2:**

#### **F2M2:**

I formingsaktiviteter ser en det jo.. Det er sånne som er veldig kreative. Altså.. i fremføringer i et fag.. (...) Så kommer jo kreativiteten inn.. Måten de legger det fram på. De presenterer jo et

fag, men gjør det samtidig kreativt.. De er kreative i måten å gjøre det på.

**F2M1:**

Det er det samme i musikken. Det ser en jo tydelig ut i fra forestillinger eller musikaler eller sånn.. Så ser en jo veldig.. Andre typer begavelse òg.. Ikke nødvendigvis den som er flink i matte som står fram.. Da er det en annen som også kan stå fram.

**F2M1:**

Ja, jeg har jo en nå som på en måte er veldig begava i matte, men som òg er veldig god.. Ehh.. Skal ta på seg den rolla og skal presentere ting. Som òg.. Altså.. Ikke så begava når det kommer til musikk og den type.. Men når det kommer til de å presentere og stå foran folk også.. Også er han veldig god med ord og slike ting i tillegg til de rene matteferdighetene.. Faktisk..

**Foksgruppe 3:**

**F3M2:**

...klassen begynte å jobbe med rollespill, så våkna den eleven til...

**F3M1:**

Vi har jo òg hatt... La oss si aktiviteter for andre.. ikke... altså mer sånn estetisk i forhold til musikk... Ehh...Underholdning.. Ved avslutninger og sånne ting... Vi har jo òg hatt elever som virkelig har fått lov til å vise sine evner der... Det har vært med på å styrke de, tror jeg..

**Intervjuer:**

*Hvilke typer begavelse, bortsett fra den rent intellektuelle har dere observert i skolen? Og hvordan passer de inn i en skolekontekst?*

**F3M2:**

Ja.. Du tenker, bortsett fra de intellektuelle, hvilke begavelse kan du ha da? Tenker du at det er noen som har en enorm omtanke for andre elever? Jeg synes jo det kan være en begavelse.

**F3M1:**

Han siste jeg tenker på, han slet litt med å passe inn... Han var ekstremt god til å se kanskje andre òg... Han var ekstremt god til å se selv og utvikla seg selv enormt. Men han var òg veldig flink til å se andre... ..og rett og slett kunne gi positiv tilbakemelding... På sånn ideologisk basis.. Der han gjør det rett og slett av godhet og... at han rett og slett bryr seg.. Jeg så at han, han var ikke den populære gutten i klassa, men... Han måtte streve litt gjennom hverdagen.

**Intervjuer:**

*Hvilke andre begava egenskaper eller talenter har dere sett?*

**F3M3:**

Når jeg tenker tilbake på noen tre, fire fem av dem, så føler jeg det at. De er veldig individuelle. De er ikke noe like på en måte. Det er som du sier... Jeg husker også én.. Han slet også, sånn som jeg husker han.. Slet på flere måter. Også er det en annen kar igjen, som er en helt annen type. Og han var veldig sosial og... Og han var veldig... Veldig stor omgangskrets da.. Så de er veldig forskjellige alle disse personene da...

**F3M2:**

Jeg synes det er de som er fantastiske til å passe på... De ser at "hvis du har en dårlig dag, hva kan jeg gjøre for deg?". De har en... Det er noen som er der... Også er det... Omtanke, samarbeid. Med en gang de får lov til å samarbeide, styre eller lede gruppeprosesser... De er helt rå...

**Lærerne anser kreativitet som en type begavelse**

Lærerne samtykker alle i at kreativitet kan være en type begavelse. Deres forståelse av *kreativitet* baserer seg derimot på den kreativiteten en kanskje oftest forbinder med rollespill, musikk eller i møte med andre mer «kreative arbeidsformer». Med andre ord fremstår det som om lærerne kanskje primært forbinder kreativitet med elevers prestasjoner i mer *kreative fag* eller *kreative arbeidsformer*. Kreativitet forstått som evne til å finne originale løsninger på problemer eller utfordringer nevnes også, men ikke av alle lærerne.

**Andre typer begavelse: lederevner, kommunikative ferdigheter, medmenneskelighet**

Lærerne i første fokusgruppe nevner lederevner som en type begavelse. I tillegg nevnes sosiale evner, samarbeidsevner og kommunikative ferdigheter. F3M3 nevner at disse elevene, uavhengig av sosial status og popularitet likevel ofte utstråler stor trygghet og selvsikkerhet. Dette er derimot ikke tilfellet for alle, som F3M1 viser til.

**5.1.4 Er begavelse primært medfødt eller primært et resultat av læring og sosialisering**

I kapittel 2 ble det gitt en redegjørelse for en vanlig problemstilling i begavelsesteori; hvorvidt begavelse er et resultat av arv eller miljø, eller begge deler. Dette er relevant fordi lærernes tanker rundt denne problemstillingen signaliserer hvilke holdninger lærerne har til egen rolle i

elevenes utvikling, og er derfor potensielt knyttet til ivaretakingen av den aktuelle elevgruppen (se delkap. 2.2)

### **Fokusgruppe 1:**

#### **Intervjuer:**

*Tenker dere at begavelse er primært medfødt eller primært et resultat av læring og sosialisering?*

#### **F1M1:**

Jeg mener det er en god del medfødt. Altså, for en begava elev, så er du... Så vil jeg si at det er mye medfødt.. Du blir jo ikke plutselig begava, mener jeg.

#### **F1K2:**

Neida, men du kan bli veldig understimulert da.. Opp i barndommen.

#### **F1M1:**

Ja, sånn at begavelsen på en måte ikke kommer til syne?

#### **F1K2:**

Ja. Hvis du har et hjem som ikke er opptatt av skolen, ikke opptatt av utdanning.

#### **F1K1:**

Jeg tror det kan være en god miks. Det har med oppfølging hjemme, stimulering hjemme (*resten nikker*). Det tror jeg er det viktigste, tror jeg.

#### **F1K2:**

Ja, det tror jeg òg.

#### **F1K1:**

Alle de.. at alle de "beste" foreldrene og alle de rundt har et sånt fokus, det tror jeg er det viktigste.. Men tror også en god del kommer fra... at det er medfødt. Men at de kan bli stimulert mer (*alle nikker*) i miljøet rundt.

#### **F1M1:**

Du kan jo være begava og være veldig understimulert.

#### **F1K2:**

Jajaja, det kan de absolutt. Men tar du de hjemmene på en måte da, som en kjenner, og har sitt å stri med... Og veldig lite fokus på skole og utdanning. Det er veldig få av de ungene som er i den kategorien der... at de er spesielt begava eller spesielt interesserte... på skolen.

#### **F1M1:**

Jeg mener at du blir ikke.. Å være begava, er liksom ikke noe du blir. Det er noe man er utstyrt med fra naturen. Hehe...

**Intervjuer:**

*Tenker dere da at det er noe predeterminert i dine iboene muligheter til å produsere resultater?*

**F1M1:**

Ja, selvfølgelig er det det.

**F1K2:**

Ja.

**Fokusgruppe 2:****Intervjuer:**

*Ser dere på begavelse som primært medfødt eller primært som et resultat av læring og sosialisering?*

**F2M1:**

Det er vanskelig å ta stilling til egentlig.

**F2M2:**

Du kan i utgangspunktet si at noe er genetisk. Men samtidig så kan du jo si at det nytter ikke... ehh.. Hvis du ikke har sosiale ting som kan utløse det genetiske. Altså, det sosiale kan bidra. Men du må også ha andre evner som gjør at du kan bruke det. Så det henger jo sammen.

**F2M1:**

Du må ha litt stimuli for å få utnytta...

**F2M2:**

Ja, du må jo ha stimuli. Du må på en måte det.

**F2M1:**

Men jeg tror, det er som du (M2) sier... Det er medfødt, men du må legge ned en innsats... Jeg tror den innsatsen er viktig for å utvikle den begavelsen.

**Intervjuer**

*Tenker dere at alle har stort nok potensiale eller stor kapasitet til å, med den rette veiledninga, rette innsatsen, etterhvert utvikle en viss form for begavelse? Tror dere alle elever har potensiale til, eller stor kapasitet til det?*

**F2M2:**

I utgangspunktet tror jeg det... Jeg synes jo ofte at den begavelsen de har, henger sammen med den innsatsen de legger ned. Jeg føler ofte at de legger ned mye innsats i timen. Og at de jobber konsentrert og godt den tida de skal jobbe da. Så føler jeg ofte at det henger sammen.



**F2M1:**

Ja.. Jada.. At det er politisk korrekt å si ja.., det tror jeg.. Hehe.

**F2M2:**

Ja, det tror jeg. I utgangspunktet.

**F2M1:**

I utgangspunktet så tror jeg.. Ja, jeg tror alle har det. Men det krever, som du sier.. Det krever.. For å lære gangetabellen da; noen må trene 50 ganger, mens andre må.. Jeg tror alle muligheten til å lære seg gangetabellen utenat. Men noen må kanskje repetere 50 ganger mer. Legge ned en større innsats. Det tror jeg.

**F2M2:**

Mhm, ja. Det tror jeg har med innsats å gjøre. Med riktig innsats så vil det... Og med rette læreren.. Hvis begrepa forsvinner, så blir sammenhengen bare dårligere og dårligere for de. Men greier de å følge med fra starten av, få inn begreper, få inn sammenhenger, så kommer forståelsen... Men det er jo det, at begreper blir borte.. På grunn av arbeidsinnsats.

**Fokusgruppe 3:****Intervjuer:**

*Er begavelse primært medfødt eller primært et resultat av læring og sosialisering?*

**F3M3:**

Jeg tror det at noen er veldig... Har blitt veldig begava, fordi de er flinke til å jobbe, de har struktur, er strukturert og... Har en veldig fin evne til å lære seg.. Ta til seg kunnskap og.. Ta til seg læringsutbytte. Så er det jo også noen da... Som er vanvittig begava... Genetisk eller hva det er for noe.. Men jeg tror det er begge deler.

**F3M1:**

Ja, jeg er enig, sånn som jeg ser det.. at.. Begge deler, elever som har vist... ehh.. Som blir begava underveis, fordi de har denne evnen til å jobbe målbevisst ut fra tilbakemeldinger, ut fra seg selv og eget arbeid.. Også de som var begava når de kom her.. Altså.. Som har, mest sannsynlig både genetisk og.. Miljøpåvirkninger fra... I barneår.. Det er det ingen tvil om.

**F3M2:**

Det er den siste gruppen som oftest forbindes med begava... De som av en eller annen grunn har et interesserefelt eller et felt som de tar veldig enkelt. I forhold til de andre... Og det tror jeg... er noe genetisk.

**Intervjuer:**

*Men du har en effekt på elevene som lærer uansett?*

**F3M2:**

Ja, veldig. Du kan stimulere det. Og det er viktig at de har en lærer som stimulerer det. Men jeg tror at de har et fortrinn ovenfor andre elever. At noen tar ting enklere.

**F3M3:**

Mhm, ja.

**Lærerne for det meste samstemte**

Lærerne er til en viss grad samstemte i oppfatninger rundt dette spørsmålet. Alle hevder at begavelse avhenger noe av genetiske, medfødte forutsetninger. Lærerne gir arv større betydning enn nyere forskning ofte gjør. Alle mener derimot også at selv elever med særskilte genetiske forutsetninger er avhengig av stimuli, veiledning og innsats for å utvikle seg.

**Noe forskjell i oppfatninger hos ungdomsskole- og barneskolelærerne?**

Ungdomsskolelærerne i fokusgruppe 1 gir genetikk en særlig stor betydning, mens barneskolelærerne i fokusgruppe 2 viser noe mer usikkerhet. Kanskje har dette bakgrunn i at elevene ofte har lagt en del premisser i sin utvikling allerede, når de begynner på ungdomsskolen og at ungdomsskolelærere derfor har en litt annen oppfatning rundt egen mulighet til å influere elevenes utvikling?

## 5.2 Ivaretaking

### 5.2.1 Hvordan kan opplæringen differensieres for begavede elever – i, eller utenfor klasserommet?

Dette spørsmålet tar sikte på å kartlegge lærernes tanker rundt differensiering av opplæringen for begavede elever. Hva er best egnet; differensiering i samlet klasse eller i fysisk adskilte grupper, og hvorfor?

**Fokusgruppe 1:****Intervjuer:**

*Er spesialundervisning, da som fysisk differensiert undervisning, eller tilpassa opplæring, som mer inkluderende undervisning i klasserommet den beste organiseringen i møte med begavelse og begava elever?*

**F1K2:**

Jeg tenker at det ene utelukker ikke det andre. Du kan ha de på ei gruppe for seg selv, men de kan òg funke godt inne i et klasserom.

**F1M1:**

Det skal ikke være noe problem. Men du kan si at det kan være litt mer moro da, hvis du har elever som er spesielt flinke da, innenfor et fagområde. Å kjøre de på ei gruppe, så kan sikkert de synes det er inspirerende, for da kan de kjøre et annet løp, som de kan også ha utbytte av. Men å differensiere og tilpasse inne i klasserommet, det skal det være mulighet for altså.

**F1K2:**

Mhm. Ja. Det skal det.

**F1M1:**

De kan jo også, for eksempel... Det er ikke noe i veien for at de kan... Hvis det er mulig, at de kan ha undervisning i et klasstrinn over, i spesielle fag og sånn. Det er mange muligheter å gjøre det på.

**F1K2:**

Jaja. Men når vi har vært inne, så har vi nødvendigvis tatt ut ei gruppe med svake elever. Det kan jo like gjerne være en gruppe med sterke...

**Intervjuer:**

*Eller en blanding?*

**F1K2:**

Jaja.

**F1M1:**

Ja.

**F1M1:**

Vi har jo stort klasserom, så da har vi jo et gruppebord. Så kan jo de som vil jobbe seg litt videre... Da kan de sette seg bak der. Så da har vi alltid elever som sitter og jobber litt videre da..

**F1K2:**

Kanskje en felles gjennomgang først, for eksempel i matematikk og ligninger i 8. klasse.. Og så, etter det... Gitt noen elever noe for et trinn over.

## **Fokusgruppe 2:**

### **Intervjuer:**

*Er det nødvendig at denne elevgruppa får spesialundervisning eller er det tilstrekkelig med differensiering innad i klasserommet?*

### **F2M2:**

Ja.. Det har vi diskutert mye...

### **F2M1:**

Det har vi diskutert mye.

### **F2M1:**

Jeg tror jo... Sånn som med han som jeg har nå... Han går.. Han er veldig begava, det går veldig fort fram... Jeg ser jo det, at hvis jeg bare lar han jobbe videre i boka, så.. Løser ting.. Men det er kanskje ikke alltid det er helt riktig allikevel. Så jeg tror han har nytte av å være med resten... Bare sånn at alt blir gjort ordentlig.. Samtidig så... Kan en kanskje være flinkere til å dra de problemløsningsoppgavene som han bruker. Det kan en jo dra inn i grupper... I hele klassa for den saks skyld da.. For da vil jo han få utbytte av det, samtidig som de andre kanskje kan lære litt av han... Så det... Jeg tror du må ha en litt sånn balansegang på en måte.

## **Fokusgruppe 3:**

### **Intervjuer:**

*Hva er best egna for denne elevgruppa: spesialundervisning eller tilpasset opplæring innenfor klasserommet? Hvis du tenker at du på best mulig måte skal få disse elevene til å realisere sitt potensiale.*

### **F3M3:**

Jeg vil i hvert fall si at behovet ikke er noe mer enn tilpasset. For hvis de er veldig kreative, så er det bare et fundament de trenger, så er de veldig... Så skal de ta ting selv da... Men jeg er sannelig ikke sikker, det var et kanonspørsmål egentlig, må jeg si... Ehh... Aldri tenkt på de som spesialundervisning, men tilpassa har jeg tenkt på de som. Det er klart det... At når de er på så høyt nivå, kanskje, kanskje, som du spør om så.. Så skulle vi kanskje ha tilpassa mer enn tilpassa òg... Ehh... Jeg ser på det likevel, for min del, som tilpassa som nok...

### **F3M2:**

Jeg tror de har nytte av å være en del av det andre læringsmiljøet i klassen. Til syvende og sist er det best.. Ehh.. Jeg tror nok de kunne utvikla sitt område mye bedre med

spesialundervisning, men om totalpakka hadde blitt så mye bedre, det er jeg ikke sikker på... Men de hadde nok kommet mye lenger på sitt felt hvis de hadde fått sitti i en spesialgruppe med andre på hans nivå. De som er så begava, de prater over hodet på de andre. De andre henger ikke med. De får ikke samme effekten av de diskusjonene som foregår i klassen.

**F3M1:**

Når vi kommer ut på det med klassen.. Så.. Jeg tror kanskje ikke det er noe fasit på det spørsmålet her heller, men.. Klassen de går i, ehh.. må òg tas med her. For er det en klasse der en kan få god utvikling i klassen, så tenker jeg de har, som (*navn*) sier.. fordel av å være i klassen. Men har du noen klasser hvor kanskje variasjonen er så stor at disse elevene hadde nok hatt mer igjen for å være løfta ut. Ehh.. Kanskje sammen med andre, fra andre klasser igjen.

**Intervjuer:**

*Hvis jeg har forstått det riktig, så mener at et klassefelleskap både kan være positivt, og av og til litt begrensende (for denne elevgruppa)?*

**Alle lærerne:**

Mhm.

**F3M1:**

De blir jo brukt som en ressurs ofte. Hvor de også fungerer som medlærere. Ehh... Og det tror jeg er utviklende for de. Men de vil ikke få noe videre enn det nivået som klassen er på.

**F3M2:**

Det er jo det som er motargumentet mot nivådelte grupper.. At du kan høste av samarbeidslæring óg.. De kan trekke hverandre opp.

**F3M3:**

For det er klart at når to og to sitter sammen, så er det jo klart at den ene høster, mens den andre, som sitter og forklarer høster jo egentlig òg. Fordi at han må jo være presis, og forklare godt, og alt de greiene der. Så det er jo klart at.. Vi ser jo at hvis vi er flinke til å ha samarbeidslæring, så er det en god mulighet til å ha... Ehh... Begava elever som utvikler seg på den måten òg, altså.. Da må du at på til ta hensyn naboen som ikke kan like mye.. Også tror jeg at... Det der som (*navn*) sa, at når du må forklare til noen andre, kanskje på en annen måte enn det du er vant til å forklare selv... Nei, det er veldig bra tilpasning å lære seg å forstå andre mennesker. Det er klart at det å være i en klasse, det har veldig mye for seg.

**F3M1:**

Jeg ser jo at noen av disse elevene kan jo vise begavelse på andre områder, i en sånn setting.. Nemlig den der rollen de da får... Hva slags forståelse de er i stand til å vise ovenfor sine medelever.

**F3M2:**

Ja, de må jo kunne formidle den her kunnskapen de har. Det er det ikke alle disse elevene som klarer å uttrykke.

**Klassedefelleskapet er viktig**

Lærerne i alle de tre fokusgruppene nevner klassedefelleskapet som en viktig arena for utvikling. Også de begavede elevene bør inkluderes i klassen. Lærere må derfor differensiere innenfor klasserommet. Intervjupersonene sier at dette kan gjøre ved hjelp av differensierte oppgaver, arbeidsstasjoner eller inndeling i grupper inne i klasserommet. Flere av lærerne nevner også muligheten til å gjennomgå et gitt innhold i plenum for deretter å gjennomgå et mer avansert innhold for de begavede elevene som et mulig alternativ.

De fleste lærerne er derimot ganske tydelige på at ivaretaking i klassen er noe avhengig av hvordan klassen er, hvilke andre elever som er i klassen og så videre. Dersom classesammensetning og klasse miljø tillater det, hevder lærerne at begavede elever både kan være en ressurs for klassen, og at klassen kan være en ressurs for de begavede elevene. Dette vil derimot kanskje ikke fungere med alle de begavede elevene, da noen er mer tilbaketrukket, stille og mindre sosiale i klassen.

**Fysisk differensiering også et alternativ ved enkelte tilfeller?**

Alle lærerne virker å dele oppfatningen om at begavede elever primært bør ivaretas innenfor klasserommets fire vegger. I fokusgruppe 1 og 3 nevnes det derimot at fysisk differensiering og adskilte grupper også kan ha positive konsekvenser. I fokusgruppe 1 sier lærerne at spesialundervisning og adskilte grupper ofte er noe elevene forbinder med «svake elever», og at det derfor ikke alltid er like ønskelig å «tas ut» av klasserommet. Lærerne sier likevel at dersom elevene blir vant med differensiering helt fra de begynner på skolen, så kan dette være et godt alternativ, ikke som hovedløsning, men som et alternativ av og til. Disse gruppene trenger ikke bestå kun av begavede elever, men kan være en blanding av elever på ulikt nivå, hevder lærerne. Lærerne i fokusgruppe 3 nevner også fysisk differensierte grupper som et

mulig alternativ, ved siden av et primært fokus på klassefelleskapet. Disse lærerne fremmer derimot grupper bestående kun av begavede elever som det best egnede alternativet.

## 5.2.2 Hvordan kan innholdet tilpasses denne elevgruppen?

### Fokusgruppe 1:

#### **Intervjuer:**

*Hvordan kan innholdet, og da mener jeg innhold i mer vid betydning tilpasses til elevgruppa? Hvilken tilgang har dere, for eksempel på ressurser da, som kunne vært bedre egne for elever som i utgangspunktet kunne å ha "hoppet opp et nivå"?*

#### **F1M1:**

På ressurser så har vi egentlig kjempebra tilgang, synes jeg da.

#### **F1K2:**

Ubegrensa. Ja.

#### **Intervjuer:**

*Hvor finner dere det da?*

#### **F1M1:**

Vi finner det på internett, vi kan spørre om få kjøpt det inn...

#### **F1K2:**

Og det får vi jo.

#### **Intervjuer:**

*Som er beregna på skole?*

#### **F1M1:**

Ja, som er tilpassa og... Og hvis vi finner noe kanskje ikke er helt beregna på skolen, men som.. Så kan vi foreslå det. Rammene er der altså.

#### **F1K2:**

Ja.

#### **Intervjuer:**

*Så muligheten er der?*

#### **F1M1:**

Ja, det stopper ikke der. Det stopper kanskje mer på sånne... eh... grunnholdninger.. hos lærere generelt, eller hos administrasjonen, og i systemet. Ikke fordi det er noe uvilje mot det.. Men...

**F1K2:**

En ser jo det i den 8. klassa jeg har nå.. Der slenger vi til de en niendeklassebok, og det er ingenting som er så motiverende. De jobber jo som gærninger. Ehhh.. Så bare det i seg selv, at de får muligheten på et høyere nivå, så vokser de veldig da. Men tenker jo mye mer sånn nå, enn vi gjorde for bare ti år sida. Ja.. Nå har jeg jobba sida 2000, og jeg kan ikke si at det akkurat var fokus da.. Ehh.. Det var mye mer fokus på de svake, og de sterke klarte seg uansett, på en måte. Men vi har faktisk blitt litt flinkere til å se de sterke etterhvert.

**F1M1:**

Altså, det som er vanskeligst... Er liksom det med organisatorisk å få det til. Altså, har du lærer med kompetanse, som kan undervise da og da, ikke sant.. Og også at du har tid nok, for eksempel... og ehh... Ressurser som er satt til klassa, og at de også er tilstrekkelig til å kjøpe bøker for dem som skal ha noen spesielle utfordringer da.

**Fokusgruppe 2:****F2M2:**

Jeg har hatt to elever som på en måte har fått ekstra... Altså, i syvende så fikk de ungdomsskolematematikk. Det var... Begge to drev hverandre veldig selv. Hvis du gir noe ekstra til noen så er det veldig... De sier "jeg vil ikke ha noe mer enn jeg skal, jeg vil ikke ha noe mer..."

**F2M1:**

Mhm.

**F2M2:**

Da får du kanskje noe i tillegg til de andre, og det vil de ikke. De to.. De så.. Når de kom sammen, så fikk de en del ungdomsskolepensum.... Men ofte hvis du gir det til én, så kan det ofte bli sånn at "nei, jeg vil ikke ha noe mer enn de andre". Vil ikke gjøre noe. De får liksom ikke mer utfordringer, men de opplever det som mer arbeid. Og da vil de ikke.

**F2M1:**

Ja.

**Intervjuer:**

*Sånn som jeg forstår det da, så er det lurt å legge til rette for akselerering, altså for å lære fortere, for eksempel med innhold som er beregna på en høyere aldersgruppe, men også at oppgavene da har en litt sånn problemløsende kreativ form?*



**F2M2 og F2M1:**

Ja.

**Intervjuer:**

*For mer av det samme, det hjelper ikke, på en måte?*

**F2M2:**

Nei. Det gjør det ikke.

**Intervjuer:**

*Har dere ressurser osv. tilpassa elever som går forttere fram enn i et ordinært utdanningsløp?  
Føler dere at dere har tilgang på oppgaver, tekster, læreverk osv. som er bedre egna for denne gruppa?*

**F2M2:**

Egentlig ikke. Og det er jo ofte det vi påpeker da... At begava, på en måte i skolen, at de ikke får utfordringer. Vi har ikke læreverk som egentlig... Altså, vi har jo læreverk i den forstand at vi har jo nivå på læreverket da... Med vanskeligere oppgaver... Og lettere. Også legger du kanskje de vanskeligere til de som tar dette lett. Og da er det ofte med mer problemløsende oppgaver også... Tekstoppgaver og sånne ting.

**Intervjuer:**

*Så det er noe?*

**F2M2:**

Ja, det er litt nivådeling i lærebøkene. Sånnsett er det det. Men når jeg... For eksempel... Må jeg få tak i bøker fra ungdomsskolen da.. Som de kunne jobbe med.

**F2M1:**

For det vi har. Det læreverket jeg har nå.. Da har vi ei parallellbok for de sliter, også har vi den vanlige. Vi har ingen bok for de som er begava. Men vi har jo sånn «grublishefte», sånn bok for oppgaveløsning. Men vi har ikke noe sånn egen bok. Vi har ikke noe sånt parallelt.. Vi har vanlig bok, og ei parallell for de som sliter litt, på en måte får. Så vi har ikke noe eget tilbud egentlig, bortsett fra det «grublishefte», som vi kan kopiere fra.

**F2M2:**

Men vi har jo... På en måte... Det er jo, i matematikken.. Det er jo i boka som oppgavene ligger. Men det kan være variasjon i vanskelighetsgraden da. Også er det tekstoppgaver, så er det selvfølgelig vanskeligere. Så... Ehh... Det er nivådeling i bøkene.

### **Fokusgruppe 3:**

#### **Intervjuer:**

*Hvordan tenker dere at innholdet kan tilpasses denne elevgruppen, og hvordan føler dere at tilgjengeligheten er? Føler dere at det er tilgang på innhold som er tilpassa denne elevgruppen og dette nivået?*

#### **F3M2:**

Jeg synes det er først de siste årene hvor det har... På en måte blitt åpna opp for at det skal være lov å sende de videre og... Gi de store nok utfordringer. Og særlig i matematikk. Du ser det ikke i samme grad i KRLE og i samfunnsfag. Hvertfall ikke... Jeg har ikke vært borti det... Men hvert fall i matematikk har det blitt mer og mer vanlig. Og tilpasse det, og gi utfordringer på høyere nivå...

#### **Intervjuer:**

*Sånn akselerering?*

#### **F3M2:**

Ja.

#### **F3M1:**

Nå er jo mulighetene mange... Det er muligheter til å støtte seg på ressurser i fra videregående skole.. Vi har tilgang på det. Vi har... Vi har nett. Veldig mange ressurser, som vi kan støtte elevene i arbeidet med, og utvikle seg videre... Også er det... òg i matematikk har man mange muligheter... Litt usikker på sånne estetiske fag og... Sånne ting.

#### **F3M2 & F3M3:**

Mhm.

#### **F3M2:**

Også har vi jo samarbeid med noen videregående skoler.. At de kan komme der og.. Ta del i undervisninga.

### **Bra tilgang på ressurser på ungdomsskolen, men ikke på barneskolen?**

Både lærerne i fokusgruppe 1 og 3 sier at det er god tilgang på relevante ressurser for begavede elever. Blant barneskolelærerne i fokusgruppe 2 hevdes det i motsetning til de andre fokusgruppene at det ikke er særlig god tilgang på ressurser, utover det som er tilgjengelig i læreverket. Kanskje er det mindre tilgang på ressurser for begavede elever på barneskolenivå?

## **Store, åpne, kognitive oppgaver basert på problemløsning best egnet**

En tydelig trend i oppfatninger blant lærerne i henhold til Krueger og Casey (2009) er at store oppgaver, åpne oppgaver, kognitive oppgaver og problemløsningsoppgaver er svært egnet for begavede elever.

### **5.2.3 Hvordan kan læringsprosesser og instruksjoner tilpasses denne elevgruppen?**

#### **Fokusgruppe 1:**

##### **Intervjuer:**

*Hvilke instruksjoner ville du gitt til en begava elev, slik at han får mulighet til å få utfolde potensialet sitt i hver time?*

##### **F1M1:**

Da ville jeg funnet et læreverk da, som eleven synes det var ålreit å jobbe med. Også kan finne noen oppgaver som knytta det mot noen praktiske områder. Det kan jo være mye stilig det, som man kan behandle matematikk på for eksempel... Som ikke de er involvert i enda. De skjønner ikke hva matematikk kan brukes til enda... Fordi det er for vanskelig, vet du.. Men så er det kanskje en elev da, som kan bruke matematisk metode på, på å finne ut sånne praktiske ting på... Skulle kanskje satt seg ned medeleven, med noen praktiske oppgaver som han kan prøve å løse, ikke sant. Så i løpet av de neste to månedene så skal du ha satt, skissert et opplegg over hvordan du skal løse det, ved hjelp av de matematiske metodene, ikke sant. Men da må de liksom, de må ha litt veiledning, litt input og litt omsorg underveis.

##### **F1K2:**

Mhm. Ja.

##### **F1M1:**

Hvis ikke så blir det for ensomt. Det må føle at de blir ivaretatt altså, rett og slett. Hvis ikke så faller de fra. Da vil de heller jobbe med de andre... Også blir de tungt da.. Og hele tiden jobbe alene.. Særlig hvis det er én da.. Én elev. Da kan de andre (*ikke begava*) jobbe i grupper... De beste er hvis du kan ha et par elever... Helst to eller tre (*begava elever*)

##### **F1K2:**

De må ha oppfølging.

##### **F1M1:**

De må ha oppfølging og.. Og litt stimuli.

##### **F1K2:**

Ja, for det er ikke sånn at de bare klarer seg sånn, uansett, og... De trenger input.

## **Fokusgruppe 2:**

### **Intervjuer:**

*Hvordan kan både læreprosesser og dine instruksjoner tilpasses til denne elevgruppa? Er det noe du kan si eller gjøre som du føler har bra effekt på denne gruppa?*

### **F2M2:**

Da er det igjen tilbake til det her problemet da... At du jobber så fælt med de der nede.

### **F2M1:**

Ja, vanskelig å svare på..

### **Intervjuer:**

*Er det noe spesielt de responderer på? Er det noen prosesser eller noe du kan si, eller oppgaver du kan gi, som de responderer positivt på? Som kan være et positivt bidrag til dere utvikling og engasjement?*

### **F2M2:**

Det er å gi de oppgaver... Men nå snakker jeg mye om matematikk da... Ehh.. Det er at de får problemløsningsoppgaver eller sånne grubliser... Der de ser selv at "her må jeg tenke". "Jeg må ikke nødvendigvis bruke noe utover det jeg har lært, men... Jeg må bruke all den matematikken jeg har lært for å løse de her oppgavene. Ehh.. Da bruker de jo... Da må du jo tenke og gruble... Det er jo en måte du kan gjøre det... I stedet for at de får.. "det her må du gjøre, og det her må du gjøre" Her kan du gruble og jobbe litt... Da kan de få motivasjon, for de som tar oppgavene veldig fort, så kan de gå over på «grublis». De problemløsningsoppgavene da.. Som krever litt mer av de.

### **Intervjuer:**

*Klarer de å koble tidligere kunnskap da, med nye oppgaver?*

### **F2M2:**

Ja, det er det som er vanlig med matematikken. At de må bruke matematikken til å løse problemet. Altså, du må jo da gå inn i matten.. Kunne anvende det.. Finne fram.. Finne noe finurlig.. Du må tenke deg fram da.

### **F2M1:**

Så har vi jo gruppeoppgaver òg.. Og da kan de jo.. De kan nesten gjøre oppgaver i ei gruppe.. Og det trenger ikke være matte, det kan være andre fag. Det kan være litt problemløsning det også.

### **F2M2:**

Ja. Ja, absolutt.

**F2M1:**

For da kan de jo på en måte bruke seg selv òg.. Til å lære de andre litt og... Klare seg, ikke sant.. Så det kan være en bra greie, som kan trigge de litt.

**F2M2:**

Ja, det er noe med det.

**Fokusgruppe 3:****Intervjuer:**

*Hvordan kan læreren tilrettelegge både læringsprosesser og instruksjoner?. Hvordan kan læreren tilpasse det med en sånn elevgruppe (begavede elever)?*

**F3M3:**

Det har du jo litt i forsering da. For du har jo egentlig det eksempelet ditt.. (til F3M2)

**F3M2:**

Ja, du har jo mange løsninger der. Men det jeg har gjort i matematikk er at de får et tilbud i klassen. De jobber med andre ting enn resten av klassen... Men, de er i klassen hele tida.. Og får et tilpassa opplegg der.. Det er vel det som lar seg gjøre at du har noen som trenger ekstra ressurser. Også går jeg gjennom noe for hoveddelen av klassen, også tar jeg de (begavede) opp etterpå og gjennomgår noe for de. Så jeg må liksom... Ehh... Veksle littegranne. Også er det jo også det.. Hvordan man lager arbeidsoppgaver. Det er klart du kan gi de arbeidsoppgaver som de kan løse på forskjellige nivåer. Som alle kan sitte å jobbe med samme... Samme casen. Og at de løser på ulike nivåer, så det er klart at... Der tror jeg vi har et stort utviklingspotensial; å finne sånne caser som... Som vi jobber med hele klassen, men de løser på ulike nivåer.

**Intervjuer:**

*Bare et lite oppfølgingsspørsmål: Hvilke typer oppgaver er det de vanligvis responderer på?*

**F3M2:**

Jeg tenker sånn inquiry-baserte oppgaver. At det blir den typen oppgaver. Er vi flinke til å bruke det, så vil også de flinke elevene kunne få sitt... Ehh... Innenfor klassen på en bedre måte.

**F3M1:**

Ja, der har vi jo òg et konkret eksempel i forhold til matematikk, og privatøkonomi og vi hadde en oppgave der de kunne jobbe på ulike nivåer. Og hvis de ville gjøre veldig mye ut av

den, så... Delta i nasjonal konkurranse, blant annet... Og hvor de òg fikk tilbakemelding. Og det er klart det er stimulerende for de elevene som ønsker å utvikle enda lenger.

**Intervjuer:**

*...Så mer sånn større, åpne, kognitive oppgaver da?*

**Alle lærerne:**

Ja, mhm, ja.

**Lærerne peker igjen på store, åpne problemløsningsoppgaver som velegnet**

I fokusgruppe 2 og 3 er lærerne igjen tydelig på at læreren bør iverksette prosesser basert på at elevene får omfattende oppgaver som de skal løse på en selvstendig måte over et lengre tidsrom. Dette innebærer «*inquiry-baserte*» oppgaver, caser og større, kognitive oppgaver. Et alternativ er at hele klassen får de samme oppgavene, men at den samme oppgaven kan løses på ulike nivåer, hevder den éne læreren. På denne måten kan det differensieres uten at det er særlig ressurskrevende.

**Stimuli og oppfølging viktig**

Når det gjelder instruksjoner er det også en tydelig trend i oppfatningene blant lærerne. De hevder at selv om begavede elever ofte er selvstendige og til en viss grad «driver» seg selv, er de helt avhengig av stimuli, veiledning, oppfølging og støtte fra læreren. Læreren må iverksette læringsprosesser for eleven og støtte opp underveis.

**5.2.4 Hvordan kan læreren legge til rette for en «kreativ atmosfære» i klasserommet?**

**Fokusgruppe 1:**

**Intervjuer:**

*Hvordan kan læreren legge til rette for en kreativ atmosfære i klasserommet der elevene får utfolde seg?*

**F1K2:**

Vi har jo satt i gang drivhus... Dyrker frem planter, og i den forbindelse har vi hatt noe salg... Også er det jo alle de her tradisjonelle forsøkene i naturfag. Ehh... Det å spille på litt sånn forskjellige praktiske ting da.. (...) Det er jo helt ubegrensa. Og da får jo elevene muligheten til å utfolde seg på en helt annet måte da... Enn å sitte ved pulten og bare høre på.. Så i naturfagen er det jo helt ubegrensa.

**F1M1:**

Ja. Jeg tror det er... altså... Jeg tror det er ganske strenge rammer.. Generelt sett så tror jeg det altså. For eksempel i den faginndelinga vår.. En halvtime eller time med noe, ikke sant, også nytt fag... Og så nytt fag. Og hvis vi ikke har noe særlig samarbeid eller tverrfaglighet... Ehh... Utover det vanlige, kan du si... Så blir det kanskje litt lite rom for en som begava til å gjøre noe sprell.

**F1K2:**

Ja.

**Fokusgruppe 2:****Intervjuer:**

*Hvordan kan du som lærer legge til rette for en "kreativ atmosfære" i klasserommet der alle elevene får utfolde seg mest mulig?*

**F2M1:**

Tverrfaglig arbeid kan jo være en god greie. Hun jeg jobba med før var utrolig god på det. Hun var utrolig dyktig på å koble veldig mange fag in i ett tema. Så på en måte der.. Ja.. Der fikk de spille litt på de kreative evnene også da. Det kan være mange løsninger liksom. Så tverrfaglig arbeid kan egentlig være...

**F2M2:**

Ja, det er det. Tverrfaglig arbeid. Absolutt.

**Intervjuer:**

*Fordi de da får mulighet til å koble kunnskap og kompetanse i flere fag sammen? I møte med ei oppgave?*

**F2M1:**

Ja, og gjerne da sammen med praktiske oppgaver også. (...) Altså, noen praktiske oppgaver også, utenfor bøkene, kan være en veldig god måte.

**F2M2:**

Ja, for det er jo ofte der det kommer inn; i praktiske oppgaver. At de kan være kreative i det. Det kan du gjøre i matematikken også... At du kan prøve å løse matematikken sånn rent kreativt, så kan det hende de greier seg bra. Men det er jo kanskje det som er problemet med matematikken... At en er for abstrakt ofte.

**F2M1:**

Ja.

**F2M2:**

Men kreativitet er på en måte... Der du gir sånn fellesoppgave, gruppearbeid og sånne ting... Det blir jo kreativitet da. Kreativt i den forstand at du får en oppgave, du skal finne en måte å løse den på... Det går på kreativitet å organisere gruppa... Det er på en måte en del av kreativitet å løse det problemet. Men.. Ja.. Så, det er jo ofte i sånn fellesarbeid at det kreative kommer inn.. Når de jobber sammen. Egentlig.

**Intervjuer:**

*Litt mer åpne oppgaver og...?*

**F2M2:**

Ja, større, åpne oppgaver.

**Fokusgruppe 3:****Intervjuer:**

*Hvordan kan du legge til rette for en kreativ atmosfære i klasserommet der disse elevene får mulighet til å utfolde seg?*

**F3M2:**

Det blir jo litt andre arbeidsformer... Bruke rollespill eller... Lage film eller...

**Intervjuer:**

*Tenker dere at kreativiteten ofte er tverrfaglig? At de viser at har særskilte kreative evner i flere fag?*

**F3M1:**

Vi har jo òg hatt.. La oss si aktiviteter for andre... Altså mer sånn estetisk i forhold til musikk.. Ehh....Underholdning.. Ved avslutninger og sånne ting.. Vi har jo òg hatt elever som virkelig har fått lov til å vise sine evner der.. Ehh.. Og det.. Det har vært med på å styrke de, tror jeg.

**F3M2:**

De som har den kreativiteten da... De foretrekker som regel en arbeidsform som stimulerer det.

**Kreativitet enklere å implementere i noen fag**

Lærerne i fokusgruppe 1 sier at kreativitet fint kan tas inn praktiske oppgaver i enkelte fag, men at det ofte er formelle og uformelle rammer som begrenser det kreative spillerommet. Lærerne i fokusgruppe 2 nevner tverrfaglig arbeid som et godt alternativ for å fremme



kreativitet i klasserommet. Lærerne i fokusgruppe 3 knytter i likhet med fokusgruppe 1 kreativitet til spesifikke fag og nevner rollespill, musikk og mer estetiske aktiviteter som egnet for å fremme kreativitet.

### **Begrenset forståelse av kreativitet**

Kreativitet forstått som original og selvstendig tenkning, nevnes bare i fokusgruppe 2, når tverrfaglige oppgaver nevnes som godt egnet for å fremme kreativitet. I fokusgruppe 1 og 2 gir lærerne et signal om at kreativitet er begrenset til enkelte fag og enkelte arbeidsmåter.

## **5.2.5 Hvilke mål kan disse elevene operere ut fra – hvis kompetansemålene allerede er nådd?**

### **Fokusgruppe 1:**

#### **Intervjuer:**

*Hvilke mål kan de begava elevene opererer ut fra hvis kompetansemålene allerede er nådd?*

#### **F1M1:**

Da kan du ta neste trinns kompetansemål.

#### **Intervjuer:**

*Det er ikke sånn da at du eller eleven selv kunne laga mål som eleven opererer ut fra, som kanskje ikke nødvendigvis er neste års kompetansemål?*

#### **F1M1:**

Ja... Men la oss si da, at en elev scorer til 6 i et fag. Så.. Du kan selvfølgelig lage eller sette opp noe som ikke går utover kompetansemåla, men jeg veit ikke om det ville vært så inspirerende for elevene å jobbe med. Da tror jeg kanskje... Mer... At du kan gå til neste års kompetansemål.

#### **F1K2:**

Ja, og hele tiden tenke det skoleløpet da.. For de har jo.. Her sånn så har de jo enda mange år igjen... Og du har alltid noe å strekke deg etter... Til noe som vil komme. Men skal du ta noe som er helt på sida, så tror jeg ofte det blir litt sånn.. "hvorfor skal jeg gidde det?", liksom.. Og "hvordan skal jeg dra nytte av det videre?".

#### **F1M1:**

Jeg tror det er viktig at vi ikke bare opererer i bredden.. Finne på nye ting.. Men at vi også.. At vi også går litt i dybden At de får litt utfordringer som er ment for eldre trinn.

**Intervjuer:**

*Men kan det være positivt at elevene utarbeider egne mål? Og da tenker jeg mer sånn kortsiktige mål?*

**F1M1:**

Altså, det går sikkert med en sånn «sliter», ikke sant. En som er... Kanskje en litt flink elev da, som er veldig motivert og strukturert og sånne ting. Da kan du kanskje gjøre det på den måten. Men for en som alt faller fryktelig lett for, så tror jeg ikke det motiverer altså. (...) Sånn er ikke noe for en begava elev. De lærer mer sporadisk og det de har lyst til, på en måte.

**F1K2:**

Ja.

**Fokusgruppe 2:****Intervjuer:**

*Hvilke mål kan elevene jobbe ut fra hvis kompetansemåla som er fastsatt for deres alderstrinn allerede er nådd?*

**F2M1:**

Da må vi kanskje gå opp på måla over da...

**F2M2:**

Ja, det var det vi gjorde når vi gikk opp på åttende nivå (med elever fra 7.klasse). Men da forskyver vi jo problemet hele tida da... Når de kommer til åttende så; "dette har jeg hatt, dette har jeg hatt, dette er ikke noe moro. Jeg vil lære noe nytt".

**Intervjuer:**

*Er det læreren da, som må utarbeide målene da, hvis du ikke skal legge deg på neste trinns kompetansemål? Er det læreren som må utarbeide de, eller kan elevene og være med på å utarbeide sine egne, mer kortsiktige mål? Blir det lagt til rette for det?*

**F2M1:**

Jeg er litt sånn... Elevinvolveringa, det er veldig i vinden nå.. Men jeg er litt skeptisk, for jeg vet ikke hvor mange som... altså.. begava... Så er det som du sier; det er minste motstands vei.. Så jeg vet ikke om det er.. Det er veldig ofte jeg føler at den elevinvolveringa ikke er hensiktsmessig fordi det... De gjør det for å få minst mulig (å jobbe med), på en måte. Eller så er de ikke modne nok til å sette mål selv da.

**Intervjuer:**

*De setter kanskje litt lite ambisiøse mål eller?*

**F2M1:**

Ja, eller så er de litt sånn: "Vi vil ikke ha mer arbeid".

**F2M2:**

Nei, de velger minste motstand... Hehe. Det blir jo litt sånn..

**Fokusgruppe 3:****Intervjuer:**

*Hvilke mål kan disse elevene operere ut fra - hvis de allerede har nådd kompetansemålene?*

**F3M3:**

Vi ser jo det i mattebøkene nå for tida, så er det de eneste bøkene som har litt, la meg kalle det differensiering. I den andre bøkene så går det mye mer homogent. Men hvis du tenker planlegging i skolen da, så er det jo veldig mye fokus på spesialundervisning og tilpassa undervisning for de som har, la meg si, problemer med å oppnå kompetanse etter nasjonal læreplan da... Så fokus er veldig lite synes jeg, på de vi kaller begava elever da.. Eller.. Altså, hvem de skal jobbe med, hvilken metode de skal jobbe med og så videre... Veldig lite fokus. Og jeg føler vel også at tilgjengeligheten, for eksempel i naturfag, ikke er stor... Jeg synes... Er det noen ting jeg har å utsette på norsk skole, så er det det at man ikke tar potensiale og.. At de ikke tenker, la meg si en sånn rød tråd for de som er veldig begava da... Det er helt fraværende i fag som naturfag. Og mange av de begava elevene hadde sikkert hatt veldig bruk for det faget også.

**F3M2:**

Ja, det er jo da... Å se på neste årstrinn. Det er det som er... Som ville vært det naturlige, tenker jeg.

**Intervjuer:**

*Kan det være noen utfordringer med det?*

**F3M2:**

Organisering. Og man utfordrer jo òg lærerens kompetanse. Ehh.. Tid. Og ha tid til å følge opp eleven. Så er det, som vi har snakka om tidligere... På lærestoff.. Det begynner å komme ganske mye bra på nett, så vi kan finne fra videregående... Og.. Så er det jo skoleledelsen, kan sette sine begrensninger... På måten de organiserer undervisningen og tilrettelegger for at læreren skal få tid og anledning til å følge opp elevene da.. Eksamen... Hvis de skal forsere, så er ikke det alltid sånn at det er tenkt noen sammenheng mellom eksamen på videregående og eksamen på ungdomsskolen. Det er ganske mange utfordringer egentlig... Hehe...

**Intervjuer:**

*Hva tenker dere andre? Hvilke mål tenker dere det er hensiktsmessig å jobbe ut fra hvis elevene allerede har fått den kompetansen han skal ha for sitt årstrinn?*

**F3M3:**

Jeg synes jo (F3M2) sa veldig mye, for det er jo klart at organiseringa, den er nøkkel her. Vi tar jo litt tak, si i forseringa i matte, men vi tar ikke det taket, la oss si i norsk, engelsk og naturfag for eksempel, vi i gjør jo ikke det. Det er klart at skal du ha noen elever som skal ha tiende trinn, mens noen av faga skal de ha på niende trinn, så er det klart at det er litt utfordrende, det er jo det. Også tenker jeg at budsjett, eller la oss si, økonomi er også en faktor... For vi har ikke budsjettert for sånne ting.

**F3M3:**

Altså, du tillater jo spesialundervisning for elever som er svake, innenfor budsjetttrammer. Men ikke det motsatte...

**F3M1:**

Ja, det krever i hvert fall veldig mye av læreren å skulle organisere det sånn at elevene skal kunne jobbe med kompetansemål på et høyere trinn enn det vi kan tilby her på ungdomsskolen. Nå er det mange faktorer som.. Politikk, selvfølgelig... (...) Men akkurat nå så er vi jo preget av rammene vi har i skolen.. Vi har en timeplan, og vi har de lokalene og de avstandene vi har. Hvis ikke læreren da, kan klare det, så stopper det opp. Det er helt klart det.

**F3M2 & F3M3:**

Mhm.

**Å arbeide ut fra kompetansemål basert på eldre elever er et godt alternativ**

Lærerne i alle de tre fokusgruppene nevner muligheten til å jobbe ut fra kompetansemål basert på eldre elever. De peker samtidig på noen utfordringer ved dette. For det første er det mulig å «gå tom» for kompetansemål. Hvilke mål skal eleven arbeide ut fra hvis alle kompetansemålene allerede er nådd? For det andre krever dette mye av læreren, som må legge til rette for eleven med nytt innhold som er tilpasset de nye kompetansemålene. Tilgangen på et nytt, differensiert innhold er også en økonomisk og organisatorisk utfordring. Lærerne hevder likevel at *forsering*, forstått som at elevene arbeider med neste aldersgruppes kompetansemål, kan være et godt alternativ, dersom skolen og læreren har kapasitet til det.

### **Ikke et godt alternativ at elevene lager egne mål**

Det fremstår som en trend i oppfatninger blant lærerne at det ikke er en egnet fremgangsmåte å la elevene utarbeide sine egne mål. Lærerne nevner særlig to grunner til dette. For det første er elevene ofte ikke modne nok til å formulere gode mål for seg selv. For det andre oppfatter ofte elevene dette som mer arbeid, og stiller seg derfor tvilende til å formulere egne mål.

Noen av lærerne sier at utarbeiding av egne mål kan fungere for noen få elever, men at dette likevel vanligvis ikke er et godt alternativ.

### **5.2.6 Hva kan hindre ivaretakingen av denne elevgruppen?**

#### **Fokusgruppe 1:**

##### **Intervjuer:**

*Hva er det som kan hindre ivaretaking av denne elevgruppa? Og da tenker jeg kanskje primært på skolenivå, ikke på politisk, nasjonalt nivå. Hva tenker dere at kanskje står i veien for hvordan dere kunne ivareta en slik elev?*

##### **F1M1:**

Ja, du kan starte... Jeg tror vi er ganske enige.

##### **F1K2:**

Ja. Vi har klasser med veldig mange svake elever som tar fryktelig mye tid hos læreren. Eller du har klasser med krevende atferdselever... Ehh... Så er det jo helt naturlig at de tar mye av oppmerksomheten. At det blir mindre til de andre. Så i det øyeblikket du har ei klasse med.. Si du har mange med dysleksi, du har mange med lese- og skrivevansker. Du sliter med å få ro i klassen..Du sliter med de tinga der. Da tror jeg fort at de her (*de begava*) får lite oppmerksomhet. Fordi de klarer seg selv.

##### **Intevjuer:**

*Fordi de ikke oppfattes som en direkte utfordring, for å si det sånn?*

##### **F1M1:**

Ja, det er, for min del.. Altså, det er sikkert veldig individuelt fra lærer til lærer, men for meg så er det helt avgjørende at du har et godt klassemiljø. At du har en god relasjon til elevene.

##### **F1K2:**

Ja, det er det.

**F1M1:**

Hvis du har noe atferdsproblemer eller noe sånt i klassen, da kan du bare glemme det altså..  
At du liksom skal gripe fatt i begava elever hvis du har et klassemiljø som fungerer dårlig...  
Og i tillegg atferdsproblemer. For meg fungerer ikke det.

**F1K2:**

Nei, det gjør ikke det.

**Fokusgruppe 2:****Intervjuer:**

*I tillegg til manglende tilgang på ressurser, hva annet er det som kan hindre ivaretakinga av denne elevgruppa? Sånn, i en ordinær lærerhverdag.*

**F2M2:**

Det som hindrer det et lite grann er at fokuset, det er i den andre enden. I skolen så legger du ofte fokus.. Du legger ofte fokus på de som sliter. De andre klarer seg. Ehh.. Også, det er på en måte et hinder... (...) Fordi du legger så mye arbeid i de som sliter, som du må, på en måte få opp. At de andre går det jo greit med...

**F2M1:**

De klarer seg.

**F2M2:**

De klarer seg. De kommer greit gjennom skolen, de... Men de får kanskje ikke de helt store utfordringene.. Og det er det nok generelt i skolen... De som sliter, de kommer på en måte først, og de andre de seiler jo i gjennom.

**Fokusgruppe 3:****Intervjuer:**

*Hva tenker dere hindrer ivaretakinga av denne elevgruppa? Hva er det på en måte som kan stå i veien? Hva kan være den største hindringa?*

**F3M1:**

Det er ingen tvil om at det er... Urolige klasser kan være veldig... Da kan det være krevende å drive med stor grad av differensiering.. Det er det ingen tvil om.. På grunn av at så mye av.. tida går bort til for eksempel klasseledelse.. At du på en måte ikke rekker over alle nivåene.

**F3M2:**

Det er litt krav til elevene som skal ha andre årstrinn òg (*jobbe med forsering*), for det er klart at hvis ikke de har en indre motivasjon, og kan jobbe litt selvstendig i perioder, så vil det være vanskelig å... For det er klart at de blir litt overlatt til seg selv og... Det er ikke alltid du har tid til å følge opp, og da velger du de som ikke forserer hvis det er travelt, så kommer disse (*de begavede elevene*) til slutt.

**F3M3:**

Ja... Også føler jeg noen ganger at jeg har opplevd noen jenter som har et veldig dårlig selvbilde, som gjør at de ikke har den selvstendigheten som kreves littegrann.. Som (navn) refererer til.. For noen av elevene som skal mestre, eller egentlig kunne hatt det potensialet, de har ikke det der selvbilde altså.. Også har jeg også sett at... For noen lærere, som (navn) her sa.. At du krever ganske mye av en lærer hvis du har mye å gjøre når du skal undervise og differensiere sånn, for du skal ha en ganske god plan for timene, og du skal ha dobbelt opplegg, kanskje mer enn det... Så det er klart at for noen lærere, så er de faktisk ikke nok på hugget til å ta sånne oppgaver..

**F3M1 & F3M2:**

Mhm.

**F3M3:**

Det er sånne lærere som har en veldig fin struktur som får det til.

**Andre elever med særskilte behov prioriteres fremfor begavede elever**

Det fremstår som en trend i oppfatninger blant lærerne at det største hinderet for ivaretakingen av begavede elever er at andre elever med særskilte behov prioriteres. I en forlengelse av dette er klasseledelse, klassemiljø og klassesammensetning helt avgjørende faktorer i hvordan lærerne klarer å ivareta begavede elever.

## 6.0 AVSLUTENDE DRØFTING AV FUNN, METODE OG RELEVANS FOR FREMTIDENS NORSKE SKOLE

### 6.1 Identifisering av begavede elever

#### Assosiasjoner og karakteristikk

Alle lærerne assosierer begrepene – *begavede, evnerike, talentfulle eller eksepsjonelle elever*, med elever som lærer noe fortere enn andre gjør. De trenger derfor enten flere utfordringer eller nye utfordringer. Lærernes oppfatninger av at disse begrepene omtaler elever med evne til å lære skolefaglige kunnskaper og ferdigheter raskt, er i samsvar med teorier om generell intelligens (Marland Jr, 1971; Milgram, 1989). Denne evnen til progresjon, hevder flere av lærerne at manifesterer seg særlig faglig, men noen er også inne på andre evner, som evne til refleksjon, kreative evner, interesse og fokus. Disse karakteristikkene er i tråd med teorier om kreativitet (Guilford, 1956; Milgram, 1989; Mönks, 2005; Renzulli, 2005).

Evner i problemløsning knyttes av flere av lærerne opp mot begavelse, men ikke alle lærerne knytter det samtidig opp mot kreativitet. En mulig forklaring på dette er Renzullis (2005) teori om *creative-productive giftedness* og Milgrams (1989) begavelseskategori *spesifikt kreativt talent*, hvorav begge disse hevdes å (vanligvis) åpenbares først i voksen alder. Denne typen begavelse kan derfor være vanskelig å identifisere i skolen, fordi den som oftest ikke er fullt utviklet enda.

Evner til refleksjon, interesse og fokus er i samsvar med nyere teorier om begavelse, som i tillegg til intellektuelle evner og kreative evner, implementerer intrapersonlige egenskaper inn i forståelsen av begavelse (Gagné, 2005; Mönks, 2005; Renzulli, 2005). Lærerne i fokusgruppe 1 nevner også lederevner som en type begavelse. I tillegg nevnes sosiale evner, samarbeidsevner og kommunikative ferdigheter. Musikalske ferdigheter nevnes også, samt empati, medfølelse og medmenneskelighet. Alle disse egenskapene eller karakteristikkene er også representert i teorien (Marland Jr, 1971; Renzulli, 2005; Skogen & Idsøe, 2011). Ingen av disse formene for begavelse kan derimot måles ved hjelp av testene som kanskje vanligvis brukes i skolen. Det er vanskelig å måle for eksempel lederferdigheter, sosiale ferdigheter, samarbeidsevner, interesse og fokus, samt evne til refleksjon ved hjelp av standardiserte tester med veldig tydelige kriterier for hva som anses å være riktige svar.



I fokusgruppe 1 og 2 signaliserer lærerne at kreativitet er begrenset til enkelte fag og enkelte arbeidsmåter. Dette er ikke en oppfatning som deles i teorien, der kreativitet ofte forstås som innovativ og original bruk av egne evner i møte med et problem eller en utfordring (Guilford, 1956; Milgram, 1989; Renzulli, 2005). Å være kreativ i en skolekontekst der eleven forventes å være kreativ kan også være et tegn på begavelse, men elever med særskilte kreative evner vil vanligvis vise denne kreativiteten på tvers av faggrenser (Milgram, 1989).

Selv om de begavede elevene ofte har særskilte sosiale evner er det derimot ikke alltid slik at dette manifesterer seg i mange venner eller popularitet. F3M3 nevner at disse elevene uavhengig av sosial status og popularitet likevel ofte utstråler stor trygghet og selvsikkerhet. Skogen og Idsøe nevner også dette; at begavede elever både kan utvikle høy sosial status i klassen eller lav sosial status i klassen, til tross for at disse elevene som oftest fremviser sosial intelligens og modenhet (Skogen & Idsøe, 2011).

### **Lærerne gir ikke uttrykk for å ha systematiske prosedyrer for identifisering**

Med assosiasjoner i første intervju spørsmål menes det karaktertrekk eller personlige egenskaper som lærerne forbinder med den aktuelle elevgruppen ut fra de begrepene som ofte brukes for å kategorisere denne gruppen. Lærerne assosierer begavelse med faglig dyktighet, rask faglig utvikling, kreativitet, problemløsningsevner, lederevner, sosiale evner, kommunikative evner, medmenneskelighet, motivasjon og engasjement. Lærerne nevner også at begavede elever ofte kan ta imot og bruke råd og at de ofte fremstår som selvstendige og trygge. Disse kjennetegnene er i tråd med flere av teoriene på området (Gagné, 2005; Renzulli, 2005; Sternberg & Davidson, 2005; Sternberg et al., 2011).

Spørsmålet om identifisering er ment for å belyse eller kartlegge hvilke systematiske eller mer usystematiske prosedyrer lærerne bruker for å identifisere elevene som potensielt passer innenfor kategorien *begavet* eller *talent*. Lærerne svarer derimot ofte som om spørsmålet egentlig er «*når eller hvor observerer du de karakteristikkene som du forbinder med elevgruppen?*». Dette kan være resultatet av uklar formulering i spørsmålet, eller det kan være et signal om at lærerne ikke har systematiske prosedyrer for identifisering av begavede elever. Det er kanskje ikke tilstrekkelig empirisk grunnlag for å trekke en slik parallell, men det er likevel iøynefallende at lærerne ikke virker å ha særskilte kriteriebaserte metoder for identifisering av den aktuelle gruppen elever.

Lærerne gir uttrykk for at de bevisst ser etter tegn på begavelse i klassen. Enkelte av lærerne nevner også at begavelse er enklere å observere i enkelte kontekster. Foruten dette gir derimot ikke lærerne uttrykk for å ha systematiske identifiseringsprosedyrer for identifisering av begavelse. Ifølge Sternberg er det svært vanlig at skoler ikke har slike prosedyrer, men hevder samtidig at disse prosedyrene er helt vesentlige for å kunne identifisere og ivareta begavede elever (Sternberg et al., 2011).

Lærerne sier at de ser etter visse kjennetegn eller karakteristikk hos elevene når de skal identifisere begavelse. Denne fremgangsmåten for identifisering er kanskje ikke tilstrekkelig i identifiseringen av begavede elever, siden disse elevene ikke alltid synliggjør evnene sine slik at disse kan observeres i en ordinær skolekontekst (Claxton & Meadows, 2009; Sternberg et al., 2011). Å basere identifiseringen på å se etter visse kjennetegn hos elevene vil kunne identifisere et avgrenset utvalg begavede elever, men denne fremgangsmåten vil ikke kunne identifisere alle. Derfor bør ifølge Sternberg generelle intelligens tester, spesifikke evnetester, analytiske tester, kreativitetstester og praktiske tester (se. delkap. 2.4) brukes hyppigere i skolen (Sternberg et al., 2011). Det er derimot helt vesentlig at valget av identifiseringsmetode samsvarer med den begavelsesformen en tar sikte på å identifisere. En IQ-test vil for eksempel ikke kunne identifisere særskilte kreative evner (Renzulli, 2005; Sternberg et al., 2011).

### **Elevenes formidlingsevner kan yte innflytelse over valg av identifiseringsmetode**

Et annet sentralt element i identifiseringen av begavelse er at disse elevene ikke nødvendigvis har spesielt gode skriftlige evner. En begavet elev med særskilte faglige eller kreative egenskaper kan derfor mislykkes i å demonstrere sine evner, fordi eleven har problemer med å formulere seg godt skriftlig. Denne problematikken understrekes av lærerne i fokusgruppe 1, som hevder at skriftlige evner kan sette en stopper for en begavet elev. Også i fokusgruppe 2 nevnes det at elever med særskilte matematiske ferdigheter ikke nødvendigvis har særskilte ferdigheter i norsk. Relevansen for identifisering er potensielt stor. Dersom en begavet elev ikke makter å demonstrere sine evner skriftlig må prosedyrer for identifisering basere seg på muntlige tester. Dersom en begavet elev verken har tilstrekkelige skriftlige eller muntlige formidlingsevner må identifiseringsmetoden tilpasses ytterligere. Et alternativ er å observere elevene i lærings- eller arbeidsprosesser (Sternberg, 2004).

## Identifisering i prosesser

Dersom det F3M2 hevder om at de begavede elevene ikke alltid får de beste karakterene medfører riktighet, vil begavelsen måtte komme til syne på andre måter, hvorav én er i prosess. I tillegg til å kunne identifiseres gjennom nøye tilpassede tester vil begavede elever også kunne bli identifisert i lærings- eller arbeidsprosesser (Claxton & Meadows, 2009; Geake, 2009; Sternberg, 2004). Selve fremgangsmåten, resonnementet eller refleksjonen i forkant av et produkt, et resultat eller en løsning kan ha en verdi selv om ikke sluttproduktet reflekterer denne verdien. Ved å observere elevene i læringsprosesser er det altså mulig å identifisere begavelse. En slik fremgangsmåte har sterke likhetstrekk med *underveisvurdering* (Eggen, 2011).

Dette understreker viktigheten av prosessvurderinger som supplement til testene nevnt ovenfor. Begavelse som ikke kommer til syne gjennom testing vil potensielt komme til syne i prosess. Lærere i skolen bør derfor ha et bevisst forhold til prosessvurderinger. Selv om noen av lærerne nevner underveisvurdering og prosessvurdering, så har ikke lærerne et særlig bevisst og systematisk forhold til prosessvurderinger. Dette er selvsagt kun en antakelse basert på datamaterialet, og ikke en rigid slutning. Det er derimot iøynefallende at lærerne ikke gir uttrykk for at prosessvurderinger er betydelig prioritert. Dette kan føre til at begavede elever, som ikke synliggjør sin begavelse i testresultater, ikke blir identifisert i skolen. Videre kan dette føre til at de ikke blir godt nok ivaretatt.

## Arv eller miljø

Claxton og Meadows skriver at det er «*morally preferable*» for lærere å ta utgangspunkt i at alle elever har mulighet til omfattende utvikling (2009, s. 5). Lærerne i fokusgruppene deler ikke helt denne oppfatningen, selv om én lærer nevner at det er mer «politisk korrekt» å anta at alle elever kan utvikle en viss form for begavelse. Meningene hos lærerne i fokusgruppene peker kanskje mot et litt nøkternt, lite ambisiøst syn på egen rolle i elevenes utvikling av *begavelse*. Lærerne påpeker riktignok at skolen spiller en helt vesentlig rolle i utviklingen av *begavelse*, men primært i utviklingen av elevenes medfødte forutsetninger.

Før begavede elever kan ivaretas, bør det legges til grunn at ivaretaging i det hele tatt er relevant. For selv om nyere teori anser miljø som en helt vesentlig faktor i utviklingen av begavelse (Claxton & Meadows, 2009; Geake, 2009; Sternberg, 2004), og begavelse er resultatet av individets interaksjon med miljøet (Gagné, 2005; Renzulli, 2005), er

forestillingen om begavelse som noe medfødt og uforanderlig fortsatt «overraskende populær» (Claxton & Meadows, 2009, s. 5,6)

Ungdomsskolelærerne i fokusgruppe 1 og 3 virker å dele oppfatningen av begavelse som noe medfødt. Barneskolelærerne stiller seg derimot mer tvilende, og hevder at miljø også har stor betydning for utviklingen av begavelse. Kanskje er dette fordi ungdomsskolelærerne ofte får elever som allerede har blitt sterkt formet av miljø, og dermed forandrer eller utvikler seg i mindre grad når de begynner på ungdomstrinnet, mens barneskolelærerne interagerer med elevene i tidligere alder der elevene er mer mottakelige for ytre impulser. Dette vil i så fall samsvare med Claxton og Meadows som viser til viktigheten av utviklingen som finner sted de tidligere årene i et barns oppvekst (Claxton & Meadows, 2009).

Alle lærerne gir uttrykk for at også elever med særskilte genetiske forutsetninger er avhengig av stimuli, veiledning og innsats for å utvikle seg. Disse oppfatningene er i tråd med blant annet Claxton og Meadows, Resnick, Geake, Milgram og Gagné (se kap. 2), som alle hevder at sosialisering og veiledning, særlig i ung alder, er helt sentralt i hvordan et barn utvikler seg.

Dersom lærere anser begavelse som noe medfødt vil konsekvensen kunne være at lærernes innflytelse på en elevs utvikling undermineres, og gener overvurderes. Det vil kunne være mer hensiktsmessig og moralsk forsvarlig å anta at alle barn er kapable til utvikling, og samtidig understreke viktigheten av skole og lærere i et barns utvikling (Claxton & Meadows, 2009). For det første vil alle elever, i teorien, ha potensiale til å utvikle en form for begavelse. Dette innebærer at ingen elever blir stilt i en elite-kategori. I stedet er det noen av elevene som har realisert sitt potensiale, mens andre elever fortsatt har en vei å gå. For det andre vil lærerne kunne bli mer bevisste på sin egen, helt sentrale rolle i en elevs utvikling, og kunne legge inn en innsats i samsvar med dette.

Dersom begavelse ikke (utelukkende) er et resultat av arv, må det være et resultat av noe annet; miljø. Ivaretaking av disse elevene blir da svært viktig, siden en elevs utvikling da avhenger av de rammene og strukturene eleven vokser opp i, hvorav skolen er én av disse sentrale strukturene, og derfor spiller en stor rolle for hvorvidt en elev utvikler sitt potensiale. Hvordan skolen skal ivareta begavede elever blir da en viktig diskusjon.

## 6.2 Ivaretaking av begavede elever

### **Ivaretaking i et klassefelleskap mest hensiktsmessig**

Lærerne i alle de tre fokusgruppene nevner klassefelleskapet som en viktig arena for utvikling. Også de begavede elevene bør inkluderes i klassen. Dette samsvarer i stor grad med mye teori på området (Milgram, 1989), og også med de skolepolitiske ambisjonene i Norge og inkluderingsideologien (Skogen & Idsøe, 2011), redegjort for i delkapittel 3.2.

Lærerne virker samstemte i oppfatningen om at begavede elever primært bør ivaretas innenfor klassefelleskapet, og at spesialundervisning forstått som fysisk differensiering bør være unntaket. Samtidig er lærerne derimot samstemte i oppfatningen om at ivaretaking av begavede elever i felles klasse også kan være problematisk og utfordrende i en klasse hvor det er store faglige forskjeller, eller flere urolige elever.

### **Mye ressurser tilgjengelig på ungdomstrinnet, men ikke på barnetrinnet?**

Ungdomsskolelærerne i fokusgruppe 1 og 3 sier at det er relativt god tilgang på egnede ressurser for begavede elever. Lærerne på barnetrinnet er av en annen oppfatning og etterspør bedre tilgang på ressurser som er tilpasset den aktuelle elevgruppen. Hvorfor er det ikke bedre tilgang på ressurser i barneskolen? Dersom teorien medfører riktighet, og barn utvikler seg mest i yngre alder, bør det ikke da tilrettelegges enda bedre for begavede elever i barneskolen?

### **Begavede elever responderer godt på store, åpne, problemløsningsoppgaver**

Lærerne er svært samstemte i synpunkter knyttet til hvilke oppgaver som egner seg best for begavede elever. Oppgavene som blir gitt til disse må, i tillegg til å være noe nytt og annerledes, oppfordre til selvstendig tenkning, analyse og refleksjon hos eleven. Disse oppgavene bør være åpne, omfattende og utfordrende, og samtidig oppfordre til kreative og originale løsninger. Denne oppfatningen samsvarer også i svært stor grad med mye teori på området (Geake, 2009; Milgram, 1989; Skogen & Idsøe, 2011; Sternberg, 2004).

### **Begavede elever er avhengig av læreren som tilrettelegger, veileder og motivator**

Læreren må iverksette læringsprosesser for eleven og støtte opp underveis. Dersom de begavede elevene får operere innenfor disse rammene, vil de kunne arbeide mer selvstendig og finne løsninger på egenhånd. Mye teori på området samsvarer med disse oppfatningene, og hevder i likhet med fokusgruppelærerne at lærerens (og tilsvarende støttespilleres) rolle som

tilrettelegger og motivator er helt vesentlig i både utvikling og ivaretaking av begavede elever (Gagné, 2005; Vygotskij, 1978).

### 6.3 Mulige hindringer for ivaretaking av begavede elever

#### **Ikke nok lett-tilgjengelige differensierte ressurser**

Fokusgruppelærerne sier at dersom differensiert innhold ikke er tilgjengelig i læreverk og i det materialet du er vant til å forholde deg til, kan det være problematisk å tilpasse opplæringen til begavede elever. Da må læreren selv oppsøke og tilpasse innhold, i tillegg til at eleven må introduseres for dette innholdet. Hvis det ikke er tid eller rom for å introdusere eleven for dette innholdet innenfor klassen, er det mulig at fysisk differensiering blir en konsekvens. Dette vil 1) kunne gå på bekostning av klassefelleskapet og 2) ha likhetstrekk med spesialundervisning. Flere teoretikere stiller seg derimot kritisk til spesialundervisning av begavede elever (Claxton & Meadows, 2009; Milgram, 1989). For å unngå fysisk differensiering og spesialundervisning av begavede elever, kan det altså være svært viktig at innhold tilpasset begavede elever er lett tilgjengelig for lærerne, for eksempel ved at læreverkene som brukes inneholder differensierte oppgaver eller annet tilpasset innhold.

#### **Utfordrende klassemiljø**

Det er en tydelig trend i oppfatninger blant lærerne at urolig klassemiljø og utfordrende elever er et stort hinder i ivaretakingen av begavede elever. Dette hinderet drøftes også i teorien (Milgram, 1989; Skogen & Idsøe, 2011). Til tross for at både teori (Claxton & Meadows, 2009; Milgram, 1989), og lærerne peker på tilpasset opplæring i klassen som best egnet for begavede elever, er utfordrende elever et potensielt avgjørende hinder for ivaretakingen av den aktuelle elevgruppen. Dersom begavede elever likevel skal ivaretas i klassefelleskapet stiller dette store krav til læreren som klasseleder. I tillegg stiller det store krav til lærerens evne til å differensiere opplæringen i samlet klasse. Som nevnt ovenfor kan derimot differensieringen gjøres noe enklere ved at lærerne har god tilgang på tilpassede ressurser og innhold.

### 6.4 Studiens kvalitet og metodens egnethet

Fokusgruppe som metode resulterte i et relativt omfattende, men relevant datamateriale. En svakhet med denne tilnærmingen var at fokusgrupper viste seg å være vanskelig å arrangere, siden man er avhengig av at flere lærere er tilgjengelig samtidig. Når gruppene først er

organisert viste det seg derimot som svært egnet metode for datainnsamling. Fokusgruppeintervjuene ga meg antakeligvis mer informasjon enn jeg vill fått i enkeltintervjuer.

Dialogene i fokusgruppene fremstod som svært konstruktive og målrettede, og lærerne spilte videre på hverandres uttalelser. På denne måten ble kunnskap konstruert og formidlet i samspillet mellom lærerne. Det kan være viktig å påpeke at lærerne ga uttrykk for sterkt engasjement i forhold til studiens tema, noe som kan ha bidratt positivt til intervjuenes kvalitet. Dette resulterte i svært relevante og interessante funn.

Anbefalinger fra litteratur ble fulgt etter beste evne for å sikre datamateriale av høy kvalitet.

## 6.5 Relevans for fremtiden

### **Er skolen avhengig av mer nøyaktige prosedyrer for identifisering av begavede elever?**

Lærerne i studien viser mye kunnskap om kjennetegn som ofte knyttes til begavede elever. De viser god forståelse for hvilke kriterier som brukes for å identifisere begavelse. Til tross for dette, gir ikke lærerne uttrykk for å prioritere systematiske prosedyrer for identifisering av disse elevene. For eksempel nevner lærerne særskilt kreativitet som en type begavelse, uten at det gis uttrykk for at kreativitetstester benyttes i skolen. Med andre ord virker en del av kriteriene for identifisering av begavelse å være kjent hos lærerne, mens tester og andre identifiseringsmetoder som baserer seg på disse kriteriene, ikke nødvendigvis er det. Dette kan understreke behovet for sterkere fokus på metoder for identifisering av begavelse i den norske skolen. Norsk litteratur bør nok betraktes sammen med internasjonal forskning på området for å få en mer nyansert forståelse av identifiseringspraksis for begavede elever. Kanskje bør derfor internasjonal teori og empiri (Sternberg et al., 2011) tas i bruk som inspirasjon i innføringen av mer nøyaktige identifiseringsmetoder i norsk skole (se. delkap. 2.4).

### **Begavede elever bør få oppgaver som oppfordrer til selvstendighet og refleksjon**

Lærerne i studien er samstemte i oppfatningen om at store, åpne oppgaver som oppfordrer til selvstendighet og refleksjon er svært godt egnet for begavede elever. Videre er lærerne enige om at selv om disse elevene er avhengig av oppfølging og stimuli fra læreren, er de ofte selvstendige i selve arbeidsprosessen. Dette er oppfatninger man også finner både i norsk og

internasjonal teori og empiri. Disse oppgavene tilrettelegger for at elevene kan utnytte interkonnektiviteten i hjernen, og mobilisere hele sin hjernekapasitet i møte med oppgaver, noe som vil kunne fremme ytterligere utvikling hos elevene (Claxton & Meadows, 2009; Geake, 2009; Milgram, 1989; Skogen & Idsøe, 2011).

### **Skolen bør i større grad tilrettelegge for differensiering innenfor klassefelleskapet med lett tilgjengelig innhold som er tilpasset begavede elever**

Lærerne i studien etterspør bedre tilgang på innhold som er tilpasset begavede elever, slik at disse elevene kan ivaretas innenfor klassefelleskapet. Større grad av differensiering i læreverkene fremmes som et alternativ. Lærerne sier det kan være problematisk å ivareta begavede elever i et potensielt urolig og utfordrende klassemiljø, men at det er mulig, dersom det er god tilgang på ressurser ment for den aktuelle elevgruppen. Som nevnt ovenfor kan dette være store, åpne oppgaver som elevene kan arbeide med over et lengre tidsrom.

### **Fagfolk og politikere bør prioritere begavede elever i større grad**

I kapittel 2 ble det henvist til flere teoretikere som påpekte at begavelse kun i liten grad er medfødt, og miljø har stor relevans i utviklingen av særskilte evner (Claxton & Meadows, 2009; Geake, 2009; Resnick, 1999). I tillegg til at hjem og nærmiljø spiller en sentral rolle i elevens utvikling, blir også skolens rolle i utviklingen av begavelse helt sentral. Kanskje er det hensiktsmessig å undersøke hvilke skolemessige rammer eller strukturer som bidrar til å utvikle begavelse, slik at disse kan gjenskapes i en eller annen form i møte med andre elever.

Som et supplement til forskningen om hvorfor elever blir «svake», hvorfor ikke forske på hva som gjør elever sterke for så å applisere disse prinsippene på alle elever? I denne forbindelse er det derimot viktig å tenke over at handlinger som har vist seg konstruktive i ett tilfelle, ikke nødvendigvis vil ha samme resultat i et annet tilfelle; det Skjervheim omtaler som det «instrumentalistiske mistaket»: «*Det instrumentalistiske mistaket er nettopp å oversjå det kantianske skilje mellom pragmatiske og praktiske handlingar, og på denne måten gjera pragmatiske handlingar til grunnmodell for rasjonelle handlingar generelt*» (Skjervheim, 1996, s. 246). Likevel kan det tenkes at den forståelsen som opparbeides ved å forske på begavede elever også kan ha nytteverdi for andre elever.

Selv om ivaretagingen av én elev viser gode resultater, trenger ikke samme ivaretaging fungere like bra med en annen elev. Det er likevel etter min mening svært mye kunnskap å hente i å undersøke begavede elever, og hvorfor disse elevene utvikler seg som de gjør. Dette



er kunnskap som ikke bare vil kunne bidra til bedre identifisering og ivaretaking av begavede elever i norsk skole, men som også vil kunne bidra til å forstå hvorfor «svake elever» ikke er begavede, og hvilke tiltak som kan iverksettes for å bedre ivareta også disse elevene.

Det internasjonale forskningslandskapet kan bidra med nyttige innsikter. Ikke alle disse innsiktene er like uproblematisk å overføre til en norsk skolekontekst, men som denne studien har vist kan den norske forståelsen av begavelse dra nytte av å suppleres med innsikter fra internasjonal teori. Videre kan den økte forståelsen av hva som tilrettelegger begavelse involvere formuleringen av nye prinsipper som ikke bare bidrar til bedre ivaretaking av begavede elever, men som også kan overføres til ivaretakingen av andre elever, ved å stille spørsmålet: Hva tilrettelegger begavelse, og hvordan kan disse innsiktene bidra til å at alle elever utvikler seg på en bedre måte?

## 7.0 AVSLUTTENDE BEMERKNINGER

Med bakgrunn i studiens utvalg virker lærerne å ha god kunnskap om ulike kjennetegn og karakteristikk på begavede elever. De gir derimot ikke uttrykk for å ha et bevisst forhold til identifisering av disse elevene, foruten å se etter et utvalg kjennetegn hos elevene. I internasjonal teori finnes det et utvalg av ulike systematiske prosedyrer og tester som kan bidra til å identifisere ulike former for begavelse. Disse metodene for identifisering bør legges til grunn at formidlingsevnene hos en begavet elev ikke nødvendigvis samsvarer med nivået på andre evner hos eleven. Derfor bør identifisering gjennom muntlige tester eller identifisering i læringsprosesser vurderes som alternativer. Kanskje bør disse innføres i større grad i skolen for å sikre at elever med særskilte evner blir ivaretatt på en tilstrekkelig tilpasset måte.

Dersom potensialet til begavelse ikke utelukkende er medfødt spiller skolen en viktig rolle i ivaretagelsen av begavede elever, i tillegg til hjem og nærmiljø. Begavede elever er svært avhengig av veiledning, stimuli og tilrettelegging, men er ofte selvstendige selv i arbeidsprosessen. Disse elevene kan dra nytte av å inkluderes i et klassefelleskap, selv om dette av og til kan være noe utfordrende. Lærere er derfor avhengig av å ha god tilgang på ressurser og innhold som er tilpasset begavede elever. Store, åpne problemløsningsoppgaver som løses over lengre tid fremmes som et egnet innhold både av studiens lærerutvalg og i norsk og internasjonal teori.

Innsikter fra forskning på begavede elever kan bidra til mer systematiske prosedyrer for identifisering, og mer konstruktiv og effektiv ivaretagelse av disse elevene. Disse innsiktene kan derimot også være relevante i ivaretagelsen av andre elever. Dersom begavelse ikke er medfødt kan det tenkes at de prinsippene som tilrettelegger utvikling hos begavede elever, også kan bidra til økt utvikling hos andre elever. Fremtidig forskning på begavede elever vil kunne bidra til at disse elevene mer effektivt og nøyaktig identifiseres og ivaretas i skolen, samtidig som innsikter og prinsipper fra denne forskningen også kan ha relevans for andre elever.

## Referanser

- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. London: Sage.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (1 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Claxton, G., & Meadows, S. (2009). Brightening up: How children learn to be gifted. I T. Balchin, B. Hymer & D. J. Matthews (Red.), *The routledge international companion to gifted education* (s. 3-10). London: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3 utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eggen, A. B. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents - the dmgt as a developmental model. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (2. utg., s. 98-120). New York: Cambridge University Press.
- Geake, J. (2009). Neural interconnectivity and intellectual creativity: Giftedness, savants and learning styles. I T. Balchin, B. Hymer & D. J. Matthews (Red.), *The routledge international companion to gifted education* (s. 10-18). London: Routledge.
- George, D. (1990). The challenge of the able child. *Cambridge Journal of Education*, 20(2), 175-182. doi: 10.1080/0305764900200208
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research* (3 utg., s. 191-217). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guilford, J., P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Haier, R. J., Jung, R. E., Yeo, R. A., Head, K., & Alkire, M. T. (2004). Structural brain variation and general intelligence. *Neuroimage*, 23(1), 425-433. doi: 10.1016/j.neuroimage.2004.04.025
- Haug, P. (2004). Utfordringen er i klasserommet. I H. Håstein & S. Werner (Red.), *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2 utg., s. 15-20). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Innst. S. nr. 164 (2006-2007). (2007). *Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen om ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2006-2007/inns-200607-164/>.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups: From structured interviews to collective conversations*. London: Routledge.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4 utg.). Los Angeles, Calif: Sage.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: Begavede elever og begavede elever med læreversker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- LK06. (2006). *Pirinsipp for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?read=1>.
- Marland Jr, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented - volume 1: Report to the congress of the united states by the us commissioner of education*. Waashington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Meadows, S. (2006). *The child as thinker: The development and acquisition of cognition in childhood* (2 utg.). London: Routledge.
- Milgram, R. M. (1989). *Teaching gifted and talented learners in regular classrooms*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Mönks, F. J. (2005). Giftedness and gifted education. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (2 utg., s. 187-201). New York: Cambridge University Press.
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. I K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik & R. J. Sternberg (Red.), *International handbook of giftedness and talent* (s. 141-157): Elsevier Science.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., & Ystenes, M. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger* (M.-C. Jahr, Trans.). Oslo: Abstrakt.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ot.prp. nr.46 (1997-98). (1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98-/id158981/?ch=1&q=>.
- Plomin, R., & Daniels, D. (2011). Why are children in the same family so different from one another? *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 563-582. doi: 10.1093/ije/dyq148
- QSR International. Nvivo 11 for windows. Hentet fra <http://www.qsrinternational.com/product/nvivo11-for-windows>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness - a developmental model for promoting creativity productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (2 utg., s. 246-280). New York: Cambridge University Press.
- Resnick, L. (1999). Making america smarter. *Education Week Century Series*, 18(40), 38-40. Hentet fra <http://www.edweek.org/ew/articles/1999/06/16/40resnick.h18.html>
- Ringdal, K. (2013). *Enheter og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

- Skogen, K., & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn : En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). ... *og ingen sto igjen - tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1&q=>.
- Stephens, K. R., & Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional Children*, 66(2), 219-238. doi: 10.1177/001440290006600206
- Sternberg, R. J. (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2 utg.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. (1947). *Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child grows up*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. (1959). *Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child at mid-life*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- U.S. Department of Education. (1993). *National excellence: A case for developing america's talent*  
Hentet fra [https://www.ocps.net/cs/ese/programs/gifted/Documents/National%20Excellence\\_%20A%20Case%20for%20Developing%20America's%20Talent\\_%20Introduction.pdf](https://www.ocps.net/cs/ese/programs/gifted/Documents/National%20Excellence_%20A%20Case%20for%20Developing%20America's%20Talent_%20Introduction.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Hentet fra <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>.
- Utdanningsdirektoratet. (u.år.). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 04.04, 2016, fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/Retten-til-spesialundervisning/Steg1-Vurdere-tilfredsstillende-utbytte/Vilkarene-for-spesialundervisning-er-ikke-oppfylt/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

## Vedlegg

**Vedlegg 1** – Forespørsel om arrangering av fokusgrupper, sendt til rektorer ved et utvalg skoler

### **Forespørsel om deltakelse i masteroppgaveprosjekt**

I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre fokusgruppeintervjuer blant lærere i ungdomsskolen. Jeg er avhengig av ca. 3-6 lærere per fokusgruppeintervju.

Jeg har full forståelse for at det kan være vanskelig å finne tid til dette i en hektisk skolehverdag. Jeg har derfor tenkt å organisere fokusgruppene slik at de blir lærerike og yrkesrelevante.

### **Masteroppgaven**

Oppgaven jeg skriver skal handle om elever som lærer fortere enn andre. Disse elevene betegnes på flere ulike måter; blant som begavede, talentfulle eller eksepsjonelle.

### **Fokusgruppene**

Fokusgruppeintervjuene vil ikke gå inn på spesifikke elever, spesifikke lærere eller spesifikke skoler. Lærerne vil ha mulighet til å referere til eksempler eller hendelser fra egen praksis, men oppfordres i disse tilfellene til å anonymisere alle aktører. Intervjuene vil ha form som en teoretisk og faglig, men mindre formell, samtale og diskusjon mellom lærere. I forkant har jeg utarbeidet et utvalg påstander eller problemstillinger knyttet til tema. Disse er ment som en inspirasjon. Dersom samtalen holdes i gang av lærerne selv, og er relevant i henhold til min masteroppgave, vil jeg forsøke å redusere min egen involvering i minst mulig grad.

Fokusgruppesamtalen vil tas opp på bånd (se mer informasjon nedenfor).

### **Konfidensialitet**

Det er frivillig å være med og alle har når som helst mulighet å trekke seg, uten nærmere begrunnelse. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og enkeltpersoner vil ikke kjenne seg igjen etter at oppgaven er ferdig. Jeg vil bruke opptaker, opplysningene anonymiseres og opptakene slettes etter at oppgaven er godkjent og levert. Selve lydsporet vil ikke bli publisert. De transkriberte sitatene vil kunne bli publisert i en artikkel.

### **Hva har lærerne igjen for dette?**

Intervjuene blir en mulighet til å reflektere sammen i grupper. Lærerne vil sammen få mulighet til å drøfte og/eller ta stilling til utfordringer og muligheter knyttet til elevgruppen. Intervjuet vil derfor (kunne) være både lærerikt og praksisrelevant.

## Vedlegg 2 - Godkjenning fra NSD:

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Inger Marie Dalehefte  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 25.02.2016

Vår ref: 46815 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>46815</i>	<i>Høyt-presterende elever i ungdomsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Inger Marie Dalehefte</i>
<i>Student</i>	<i>Steinar Tveito Storli</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Åsne Halskau

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*  
*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kytrn-swanva@wt.ntnu.no*  
*TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no*

### Vedlegg 3 – Samtykkeerklærings skjema for fokusgruppedeltakerne

**Samtykkeerklæring**

Vedlagt følger samtykkeerklæringen, i tilfelle du kan tenke deg å være med. Etter at den er underskrevet kan den leveres tilbake til rektoren som videreformidler den til meg. Hvis du har spørsmål kan du ringe meg eller sende meg en e-mail.

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har lest informasjonen ovenfor elever og ønsker å delta i fokusgruppeintervjuet

Navn: .....

Underskrift: .....

Med vennlig hilsen

Steinar Tveito Storli

Tlf. 97979091

E-post: [steinar.tveito.storli@kristiansand.kommune.no](mailto:steinar.tveito.storli@kristiansand.kommune.no)/[steinartveito@outlook.com](mailto:steinartveito@outlook.com)