

VÅR 2023  
15. mai. 2023

UNIVERSITETET I BERGEN  
*Det psykologiske fakultet*



# **IDENTIFISERING OG TILRETTELEGGING FOR EVNERIKE BARN I DEN NORSKE SKOLEN**

EN KVANTITATIV TILNÆRMING  
MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK

STINE SPILDE MONSEN OG MARLENE HAUGE  
INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK  
SPED 395

# Forord

Dette masterprosjektet markerer slutten på en to-årig master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Bergen. Omfanget på masteroppgaven har gitt oss muligheten til å fordype oss i denne veldig viktige elevgruppen. Vi har underveis i arbeidet hatt god støtte og veiledning av hverandre, medstudenter, familie og ikke minst veileder. Vår veileder Astrid Lenvik har vært en viktig støttespiller som har gitt gode tilbakemeldinger, og også vært en inspirasjon med sin doktorgrad og flere viktige forskningsbidrag. Hennes kompetanse og nettverk har vært viktig i utarbeidelse av oppgave og spørreskjema. Vi vil gjerne også takke andre ansatte tilknyttet masteren i spesialpedagogikk ved UiB, herunder Bjarte Furnes, Kari Hagatun, Bente Hvidsten og Elisabeth Hesjedal.

Mange fortjener en ekstra benevnelse i vår uoffisielle takketale. Vi ønsker å takke Jørgen Smedsrud for en ekspertuttalelse på vignettene i spørreundersøkelsen. Vi retter også en stor takk til alle våre respondenter for deres deltakelse, uten dere ville ikke denne masteroppgaven vært mulig. Det er en rekke personer og organisasjoner som vi ønsker å takke videre for deres deltakelse og distribusjon av spørreundersøkelsen. En takk hver til Lykkelige barn, Krumulurebloggen, Mensa Norge, Anne Maren Meland, Inge Andersland, Oslo vitensenter (Norsk Teknisk Museum), Vilvite i Bergen, Vitensenteret i Trondheim, Nordnorsk vitensenter i Tromsø og Alta, Jærmuseet i Sandnes og Nærbø og Vitenparken på Ås.

Bergen, mai 2021

Stine Spilde Monsen og Marlene Hauge

# Sammendrag

Siden Arnolf Hofset først snakket om evnerike elever i Norge i 1970 tok det godt over 35 år før deres behov begynte å bli et tema innen pedagogikk og politikk. Ledende aktører, interesseorganisasjoner og internasjonale resultater i disfavør norske elever har gjort at regjeringen har vært nødt til å undersøke hvordan evnerike elever tilrettelegges for i den norske skolen. Siden midten av 2000-tallet har det blitt gitt mer oppmerksomhet til denne elevgruppen. Det er imidlertid fortsatt begrenset forskning på identifikasjon og tilrettelegging knyttet til evnerike elever. Elevgruppen utgjør 10-15 % av elevpopulasjonen, og 2-5 % er evnerike elever med ekstraordinære evner (NOU 2016: 14). Ifølge disse tallene er det mest sannsynlig minst én evnerik elev i hvert klasserom rundt om i Norge.

Dette prosjektet søker å undersøke hvordan evnerike elever blir identifisert og tilrettelagt for av lærere og pedagogisk-psykologiske rådgivere. I tillegg hvordan foreldre til evnerike barn opplever identifikasjon og tilrettelegging av deres barn. Dette er gjort i en kvantitativ deskriptiv undersøkelse med 886 respondenter hvor 264 er lærere, 395 foreldre og 227 pedagogisk-psykologiske rådgivere i Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT).

Hovedproblemstillingen er: *Hvordan identifiserer og tilrettelegger skolen og PPT for evnerike elever? Hvordan oppleves identifiseringsprosessen og tilretteleggingen av evnerike barn for foreldrene?*

I Norge eksisterer det noen myter som påvirker hvordan evnerike elever blir sett på som kan føre til misoppfatninger av elevgruppen. Hovedmyten handler om at disse elevene klarer seg på egenhånd uten noen form for tilrettelegging i den norske skolen. Denne masteren bruker Betts og Neiharts (1988; 2010) profiltyper av begavede elever både i undersøkelsen og som et teoretisk rammeverk for å vise hvor heterogen denne elevgruppen er. De kan også vise hvordan begavede elever ikke alltid presterer utmerket på skolen, men kan ha store utfordringer. Våre hovedfunn viser at evnerike elever med positive egenskaper er lettere å identifisere som evnerik elev enn de med negative karaktertrekk. Lærere rapporterer at de ønsker og trenger mer kunnskap og ressurser for å bli bedre i stand til å identifisere og legge til rette for evnerike elever. Det virker også tilfeldig og fragmentert om evnerike elever får en lærer eller PP-rådgiver med kunnskap om deres behov og forutsetninger.

Utdanningssystemet i Norge tar steg mot bedre praksis for evnerike elever, men vi har fortsatt en lang vei å gå. En av hovedkonklusjonene i denne masteroppgaven handler om at Norge må bruke kompetansen og verktøyene som finnes slik at yrkesgruppene kan identifisere og tilrettelegge for evnerike elever. Vi mener at det er behov for politiske

føringer, tydelige retningslinjer og at evnerike elever blir et obligatorisk emne i lærerutdanningen først og fremst.

# Abstract

Since Arnolf Hofset first talked about gifted students in Norway in 1970 it took well over 35 years until their needs started becoming a topic in pedagogy and politics. Leading figures and parent groups made enough noise to force the government to investigate how gifted students are facilitated for in Norwegian schools. Since the middle of the 2000s there has been more attention given to this group of students. However, there is still limited research on identification and facilitation in gifted education. Gifted students constitute 10-15 % of the student population, and 2-5 % are gifted students with extraordinary gifts (NOU 2016: 14). According to these numbers there are at least one gifted student in every classroom.

This project seeks to investigate how gifted students are identified and facilitated for by teachers and by pedagogical-psychologist advisors and how parents of gifted students experience identification and facilitation of their gifted child. This is done in a quantitative descriptive survey with 886 respondents in which there are 264 teachers, 395 parents and 227 pedagogical-psychological advisors in Pedagogical-psychological Service (PPS). The main research question was: *How do the school and PPS identify and facilitate for gifted students? What is the experience for the parents in the identification process and facilitation?*

In Norway there are some myths that influence how gifted students are viewed which can lead to misconceptions of the gifted students. The main myth is how there is a belief that gifted students manage on their own. This master uses Betts and Newhart's (1988; 2010) profile types of gifted students both in the survey and as a theoretical framework to show how heterogeneous this group of students are. They can also show how gifted students not always are performing excellently in school but could have big troubles.

Our main findings show that gifted students with positive characteristics are easier to identify as gifted than gifted students with negative characteristics. Teachers report that they want and need more knowledge and resources to be more able to identify and facilitate gifted students. It also seems random and fragmented if gifted students get a teacher with knowledge about their needs and prerequisites.

Gifted education in Norway is taking steps towards better practices for gifted students, but we still have a long way to go. The selections in this master all call for more knowledge to identify and facilitate for gifted students, and this needs political intervention like mandatory subjects in the teacher training first and foremost.

# INNHALDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING .....	10
1.1 PROBLEMSTILLING .....	12
1.2 BEGREPSAVKLARING .....	12
2 BAKGRUNN OG TEORETISK RAMMEVERK.....	16
2.1 BEGREPER OG DEFINISJONER KNYTTET TIL EVNERIKE BARN .....	16
2.2 LOVER OG DIREKTIVER .....	17
2.3 HVEM ER EVNERIKE ELEVER? .....	20
2.3.1 Mytene om evnerike barn .....	22
2.4 DET TEORETISKE RAMMEVERKET .....	22
2.4.1 Betts og Neihart profiltyper.....	22
2.4.2 Gagnés Differentiated model of giftedness and talent .....	24
2.5 IDENTIFISERING AV EVNERIKE ELEVER.....	27
2.5.1 Identifisering gjennom foreldre .....	28
2.5.2 Identifisering gjennom PPT.....	29
2.5.3 Identifisering gjennom skolen .....	29
2.5.4 Evnetesting .....	30
2.6 TILRETTELEGGING I SKOLEN.....	31
2.6.1 Berikelse.....	33
2.6.2 Akselerasjon .....	34
2.6.3 Nivågrupper.....	35
2.6.4 Repetisjon .....	36
2.7 MULIGE KONSEKVENSER AV MANGLENDE IDENTIFISERING OG TILRETTELEGGING .....	36
2.7.1 Underytelse.....	38
3 METODE .....	39
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING .....	39
3.1.1 Thomas Kuhns paradigmeteori .....	40
3.1.2 Postpositivismen.....	41
3.2 METODEVALG .....	42
3.3 DATAINNSAMLING .....	42
3.3.1 Spørreskjema .....	43
3.3.2 Utvalg.....	46

3.3.3 Svarprosent og frafall.....	49
3.4 ANALYSE AV DATA .....	52
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET .....	52
3.6 FORSKNINGSETISKE HENSYN .....	54
4 RESULTATER.....	56
4.1 VIGNETTENE.....	56
4.2 GENERELLE FUNN .....	62
4.2.1 Begrep.....	64
4.3 IDENTIFISERING .....	65
4.4 TILRETTELEGGING .....	67
4.4.1 Handlingsplan .....	67
4.4.2 Læreverktøy .....	70
4.4.3 Tiltak.....	71
5 DISKUSJON .....	79
5.1 IDENTIFISERING .....	79
5.1.1 Begrep.....	79
5.1.2 Vignettene .....	82
5.1.3 Verktøy og metoder for å identifisere .....	84
5.1.4 Helhetlig tilnærming til identifisering.....	86
5.1.5 Oppsummering på identifisering .....	87
5.2 TILRETTELEGGING .....	89
5.2.1 Tiltak.....	90
5.2.2 Læreverktøy .....	94
5.2.3 Oppsummering av tilrettelegging .....	95
5.3 KOMPETANSE.....	97
5.3.1 Utdanningen og opplæring på arbeidstedet .....	97
5.3.2 Tverrinstitusjonelt samarbeid.....	99
5.3.3 Må en evnerik elev først utvikle en utfordring for å få hjelp? .....	100
5.4 DAGENS STATUS.....	102
5.4.1 Paradigmeskifte.....	102
5.4.2 Norske talentsentre .....	105
5.5 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING .....	106

6 AVSLUTNING .....	108
6.1 PROBLEMSTILLING .....	108
6.2 FORSKNINGSSPØRSMÅLENE .....	108
6.2.1 <i>Forskningsspørsmål 1: Hvilke vignetter representerer i størst grad evnerike elever?</i> .....	108
6.2.2 <i>Forskningsspørsmål 2: Hvilke verktøy og metoder bruker lærere og PPT for å identifisere evnerike elever?.....</i>	109
6.2.3 <i>Forskningsspørsmål 3: Hvilke tiltak bruker lærerne opp mot elevgruppen, og hvilke tiltak anbefales for evnerike elever av PPT??.....</i>	110
6.2.4 <i>Forskningsspørsmål 4: Hva rapporterer foreldre om at de savner for sine barn? 111</i>	
6.3 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING .....	111
7 BIBLIOGRAFI.....	114
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV .....	128
VEDLEGG 2: SPØRREUNDERSØKELSEN.....	132
VEDLEGG 3: NSD-GODKJENNING .....	150
VEDLEGG 4: VIGNETTENE .....	151
VEDLEGG 5: SAMARBEIDSAVTALE VED SAMSKRIVING AV MASTEROPPGAVE	152
VEDLEGG 6: BEKREFTELSE PÅ HÅNDTERING AV PERSONOPPLYSNINGER .....	154



**Figur-liste:**

Figur 1 ..... 14  
Figur 2 ..... 26  
Figur 3 ..... 44  
Figur 4 ..... 57  
Figur 5 ..... 58  
Figur 6 ..... 59  
Figur 7 ..... 60  
Figur 8 ..... 61  
Figur 9 ..... 62  
Figur 10 ..... 63  
Figur 11 ..... 64  
Figur 12 ..... 66  
Figur 13 ..... 71  
Figur 14 ..... 72  
Figur 15 ..... 73  
Figur 16 ..... 74  
Figur 17 ..... 75  
Figur 18 ..... 76  
Figur 19 ..... 77

**Tabell-liste:**

Tabell 1 ..... 49  
Tabell 2 ..... 50  
Tabell 3 ..... 51  
Tabell 4 ..... 69

# 1 Innledning

Evnerike elever er en heterogen gruppe med store variasjoner, noe som kan være grunnen til at det kan være vanskelig å identifisere og tilrettelegge for dem (Børte et al., 2016; Olsen, 2017). Jøsendalutvalget henviser til Gagné (2005) og Theilgaard & Raaschou (2013) som mener evnerike elever utgjør 10-15 % av den totale elevpopulasjonen (NOU 2016: 14).

Innenfor denne gruppen anslås det at 2-5 % er elever med ekstraordinære evner, ofte med en IQ på 130 eller mer (Olsen, 2017). Ifølge Statistisk sentralbyrå (2022) var det i 2022 636 934 elever i den norske grunnskolen. Hvis 15% av elevpopulasjonen er evnerik, vil det utgjøre 95 540 elever. Mest sannsynlig vil det si at hver lærer bør ha én evnerik elev til enhver tid.

Globalisering avler et behov for talenter, store talenter inspirerer medelever og talentutvikling øker trivselen hos de talentfulle elevene, noe som er en av grunnene til at disse elevene må identifiseres og tilrettelegges for. Begrunnelsen for å satse på denne elevgruppen er dermed både individorientert og samfunnsnyttig (Knutsen et al., 2021).

Arnold Hofset (1968, 1970) var den første til å snakke om evnerike elevers opplæringssituasjon i Norge. Han påpekte mangler og etterlyste bedre rutiner for oppfølging og tilrettelegging rundt elevgruppen. Selv om Hofset uttrykte bekymring for at vi ikke kunne vente lenger med å ivareta denne elevgruppen, har disse elevene fått lite fokus i den norske skolen (Nissen et al., 2012). Tidlig i det 21. århundre ble elevgruppen satt mer på dagsorden, med foreldreorganisasjonen Lykkelig barn (2023) i spissen, og de pedagogiske fagmiljøene begynte å skrive om og forske på elevgruppen (Befring & Tangen, 2012; Idsøe & Skogen, 2011; Nissen et al., 2012). I 2016 kom utredningen *Mer å hente: bedre læring for elever med stort læringspotensial*, og dette har bidratt til et større fokus på elevgruppen. Jøsendalutvalget og andre påpeker at manglende kunnskap og kompetanse om evnerike barn kan gi store tap for både individet og samfunnet (NOU 2016: 14; J. S. Renzulli, 2012; Schmitt & Goebel, 2015; Subotnik et al., 2011). Forskning viser at disse elevene ikke har et læringsmiljø hvor de får realisert sitt potensial for læring. I tillegg eksisterer det en holdning om at elevgruppen klarer seg selv (NOU 2016: 14). Dermed kan det tenke seg at denne holdningen har vært en medvirkende årsak til lite fokus rundt elevgruppen.

Ifølge Jenssen og Lillejord (2009) har vi fire ulike epoker innenfor utdanningspolitikken i Norge; en integreringstid (1975–1990), en inkluderingstid (1990–1996), en individualiseringstid (1997–2005) og en fellesskaps- og kvalitetsæra (2005–). Nå befinner vi oss i den sistnevnte epoken, hvor det individuelle aspektet ved tilpasset opplæring er svekket (Lenvik, 2022). Undervisningen av evnerike elever må differensieres for å realisere

målet om tilpasset opplæring for denne elevgruppen (Knutsen et al., 2021). Tomlinson (2014) beskriver differensiering som aktive tilpasninger og valg av innhold, læringsprosess og produkt for å møte læringspotensial, interesser og læringsstil til elevene. Smedsrud og Skogen (2016) påpeker at den norske skolen ikke er tilstrekkelig tilpasset denne elevgruppen.

I lærerutdanninger både nasjonalt og internasjonalt ser en at evnerike barn er tilnærmet ikke-eksisterende som emne eller fagområde (Børte et al., 2016; Knutsen et al., 2021).

Dermed står mange lærere uten kompetanse om evnerike elevene selv når de faktisk identifiseres (Olsen, 2017). Det gjør at det er rimelig å anta at kunnskapsgrunnlaget om elevgruppen er vilkårlig og har stor variasjon (Knutsen et al., 2021). I den norske skolen har det lenge vært tradisjon for å ivareta primært de elevene som sliter i skolen fremfor å tilpasse opplæringen for de elevene i andre enden av skalaen. Dette kan nok skyldes holdninger som at disse elevene klarer seg selv og at elevgruppen ikke er prioritert i lærerutdanningene (Børte et al., 2016; Knutsen et al., 2021). Det er mye som kan påvirke opplæringen til evnerike elever, blant annet holdninger, kultur, politikk og økonomi (Frantz & McClarty, 2016). I Norge har vi en egalitær tilnærming til utdanning hvor alle skal ha like rettigheter, samme ressurser, behandles likt og få et likeverdig utdanningstilbud. Forskning fra Norge har funnet ut at de elevene som er høyt presterende trives mindre, får færre pedagogiske utfordringer, mottar mindre støtte og opplever lavere tilfredshet enn sine medelever (Cosmovici et al., 2009; Damsgaard & Opsahl, 2016; Smedsrud et al., 2018).

Har evnerike elever da like muligheter i dagens norske skole som de øvrige elevene? Annen forskning viser at evnerike barn er i risiko for å underyte eller droppe ut av skolen dersom de ikke får tilpasset opplæring (Knutsen et al., 2021; Smedsrud, 2018). Det er også studier som viser at det er utfordrende for lærere å identifisere og tilrettelegge for evnerike elever på bakgrunn av manglende kunnskap om elevgruppen (Børte et al., 2016; Lenvik, 2022; NOU 2016: 14). I første omgang må disse elevene gjenkjennes og anerkjennes før en i det hele tatt kan sette inn tiltak. Identifisering rundt elevgruppen må være forankret i forskningsbasert kunnskap rundt elevens behov, utfordringer og ikke minst styrker. Dersom det ikke foreligger en grunnleggende kompetanse om elevgruppen og hva de har behov for, vil tilfeldige tiltak ha liten effekt (NOU 2016: 14).

På bakgrunn på hva forskning viser om evnerike elever og at det er lite forsket på elevgruppen i Norge, ser vi behov for å undersøke hvordan identifiserings- og tilretteleggingsprosessen er for evnerike elever. Vi vil undersøke dette fra et systemperspektiv fra lærere i skolen og pedagogiske rådgivere i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og i tillegg ha et foreldreperspektiv. Formålet med undersøkelsen er å se om det foreligger mer

kunnskap enn før og kompetanse om evnerike elever blant lærere og PPT, samtidig hvordan de identifiserer og tilrettelegger for elevene.

## 1.1 Problemstilling

Hensikten i dette masterprosjektet er å undersøke hvordan skolen og PPT ivaretar evnerike elever i Norge. Vi søker å undersøke identifiseringspraksis i skolen og hos PPT, og videre undersøke tilrettelegging og hvilke tiltak som iverksettes opp mot elevgruppen. Vi ønsket et elevperspektiv i belysningen av identifiserings- og tilretteleggingsprosessen, men innenfor rammene i et masterprosjekt fant vi det mest hensiktsmessig å få dette gjennom et foreldreperspektiv. Denne elevgruppen er like viktig som andre grupper innenfor det spesialpedagogiske feltet, da disse er i stor risiko for å utvikle vansker på ulike områder dersom de ikke blir ivaretatt ut fra sine forutsetninger og behov (Knutsen et al., 2021; Smedsrud et al., 2018). På bakgrunn av dette arbeidet vi ut fra følgende problemstilling:

*Hvordan identifiserer og tilrettelegger skolen og PPT for evnerike elever? Hvordan oppleves identifiseringsprosessen og tilretteleggingen av evnerike barn for foreldrene?*

For å belyse denne problemstillingen har vi utarbeidet noen forskningsspørsmål som skal bidra til å svare på denne.

- *Hvilke vignetter representerer i størst grad evnerike elever?*
- *Hvilke verktøy og metoder bruker lærere og PPT for å identifisere evnerike elever?*
- *Hvilke tiltak bruker lærerne opp mot elevgruppen, og hvilke tiltak anbefales for evnerike elever av PPT?*
- *Hva rapporterer foreldre om at de savner for sine barn?*

## 1.2 Begrepsavklaring

I denne oppgaven brukes begrepet evnerike barn. Jøsendalutvalget foreslo et nytt begrep i sin utredning, nemlig «elever med stort læringspotensial». I dette begrepet legger de følgende forståelse til grunn om at evnerike elever har en kapasitet for læring som er større enn andre elevers. De trenger ikke være høytpresterende for å være evnerike i denne forståelsen.

Læringspotensialet kan være på ett eller flere områder. Vi opplevde når vi diskuterte elevgruppen med andre at betegnelsen elever med stort læringspotensial ikke var allment kjent hos alle. Dette fant også Furnes og Jokstad (2023) i sin studie. Når vi derimot brukte begrepet evnerike barn, forstod de fleste hvilken elevgruppe vi skulle fordype oss i. Dermed har vi valgt å bruke evnerike barn/elever som begrep i oppgaven. Vi har forståelse for at valg av begrep kanskje er kontroversielt da evnerike barn ikke alltid passer under denne beskrivelsen. Vi har blant annet fått innspill fra foreldre om at begrepet ikke alltid oppfattes som inkluderende mot evnerike elever som har dårlig fungering i skolen. Begrepet er dog kjent både i nasjonal og internasjonal litteratur.

Idsøe (2014) har definert evnerike elever under begrepet «elever med akademisk talent» etter inspirasjon fra Gagné (1995) som lyder som følger:

Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag- og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø (Idsøe, 2014, s. 14).

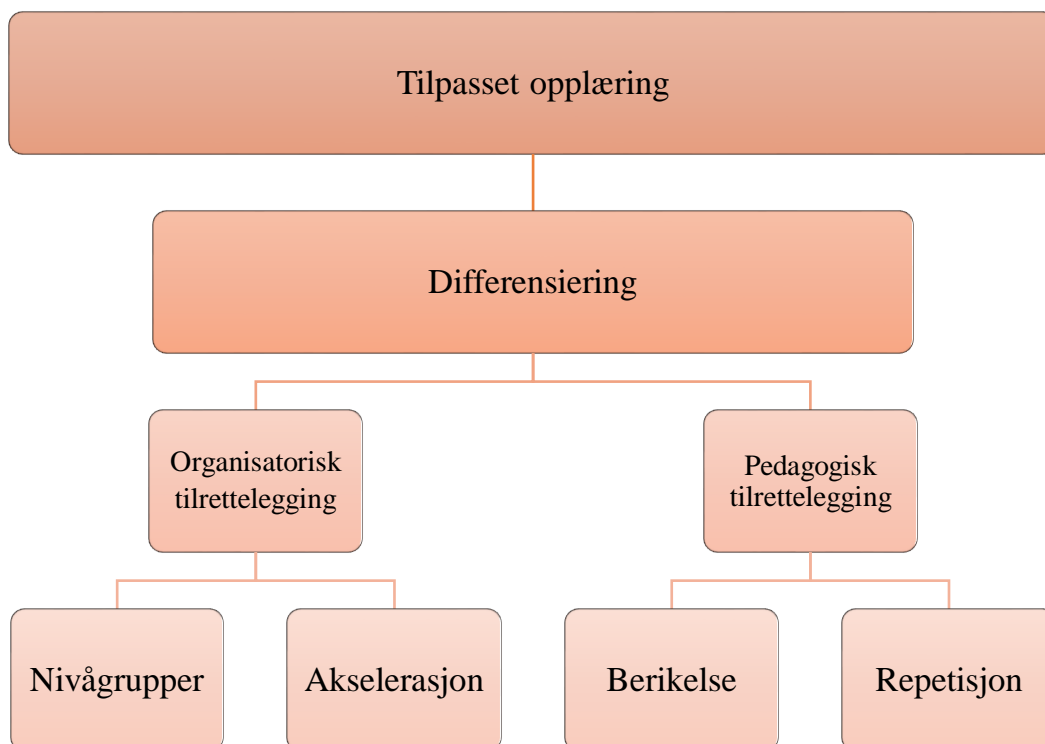
Denne oppgaven legger Idsøe sin definisjon som grunnmur, og vi bygger videre på den ved å inkludere evner og talent på flere områder enn som er nevnt i denne definisjonen. Disse områdene kan være idrett og sosiale kompetanseområder. Idsøe viser til Gagné (1995) som påpeker at det kreves tilrettelegging i transformeringen av et potensial til et talent. Gagné (1995, 2004, 2015) har en modell som kalles Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) som skildrer en talentutvikling fra evner til talent. Talentet utvikles gjennom en prosess som påvirkes av sjanse, intrapersonlige (fysiske og psykiske egenskaper, viljestyrke og motivasjon) og miljømessige aspekter. Kort oppsummert er forståelsen av begrepet evnerike elever: elever som har spesielle forutsetninger eller evner innenfor et eller flere “fagområder” som har et stort behov for individuell tilrettelegging for å utvikle evnene eller potensialet sitt til talent innenfor sitt spesifikke område. Betts og Neihart (1988; Neihart & Betts, 2010) skildrer seks profiltyper som viser variasjonen i elevgruppen. De viser seks ganske ulike eksempler på evnerike elever, herunder den suksessfulle, den kreativ-utfordrende, den skjulte, den i risiko for å droppe ut, den dobbelteksepsjonelle og den autonome typen. En evnerik elev vil nok ikke passe en profil fullt ut, men kan inneha særegenhet og trekk fra flere. Dette viser at det er en kompleks elevgruppe som er i fokus.

Profiltypene til Betts og Neihart (1988; Neihart & Betts, 2010), Gagnés (1995) modell, og Idsøe (2014) er valgt for å fange heterogeniteten i denne elevgruppen.

Tilpasset opplæring er et hovedprinsipp i den norske skolen. I denne oppgaven legges følgende forståelse til grunn når vi snakker om tilpasset opplæring knyttet til evnerike elever.

### Figur 1

*Flytskjema av tilpasset opplæring.*



I figur 1 organiseres differensiering og tiltak inn i under tilpasset opplæring. Modellen er utviklet av studentene i denne oppgaven og viser vår forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Differensiering deles ofte i to hovedgrupper: pedagogisk (undervisning) og organisatorisk (strukturelt) differensiering (Olsen, 2017). I denne oppgaven brukes differensiering og tilrettelegging som synonymer. Pedagogisk differensiering innebærer de tilpasningene som gjøres i klasserommet og didaktiske avveininger. Helt konkret handler tilpasninger knyttet til læringsmiljø innhold, prosess, produkt, tempo, nivå, tid og tema (Idsøe, 2014; NOU 2016: 14; Olsen, 2017). Organisatorisk differensiering handler om strukturelle endringer og organiseringer av timeplan, romløsninger og ulike grupperinger for eksempel gjennom stasjonsarbeid på tvers av klasser, fleksible nivågrupperinger og alternative

kursmuligheter (Olsen, 2017). Ifølge Knutsen et al. (Knutsen et al., 2021) brukes begrepet organisatorisk differensiering på ulike måter og en annen forståelse innenfor forskningslitteraturen og offentlige styringsdokumenter. Både forskningslitteratur og styringsdokumenter bruker begrepet når det gjelder nivådeling og sortering av elever i egne klasser eller grupper. Øvrig differensiering, både organisatorisk og pedagogisk tilrettelegging som foregår innenfor det ordinære klasserommet, defineres altså som pedagogisk differensiering. Knutsen et al. definerer begrepet organisatorisk differensiering som all organisatorisk tilrettelegging i skolen, uavhengig av om det gjøres innenfor eller utenfor elevenes ordinære klasserom. Derimot ser de på pedagogisk differensiering som inneholder alle de didaktiske valg læreren gjør med hensyn til tilrettelegging av innhold, prosess og produkt. Dette er også begrunnet ut fra elevens læringspotensial, interesser og læringsstil.

## 2 Bakgrunn og teoretisk rammeverk

Kapittelet gjennomgår hovedtemaene begrepsbruk og definisjoner, deretter lovverk og direktiver. Videre kommer det en redegjørelse av evnerike elever, herunder sentrale myter omkring elevgruppen. Viktige teorier som Betts og Neihart (1988; Neihart & Betts, 2010) og Gagnés (1995, 2005, 2015) DMGT-modell gjennomgås før vi presenterer identifiserings- og tilretteleggingspraksis for elevgruppen. Avslutningsvis i kapittelet tar vi for oss mulige konsekvenser av manglende identifisering og tilrettelegging for evnerike elever.

### 2.1 Begreper og definisjoner knyttet til evnerike barn

Innledningsvis presenterte vi Idsøes (2014) definisjon av evnerike barn som grunnlag for denne oppgaven. Det er pekt på at det er en utfordring at det finnes mange ulike begreper og definisjoner knyttet til evnerike barn (Smedsrud, 2012). Elevgruppen blir omtalt ulikt i litteraturen, både nasjonalt og internasjonalt. Det er ingen felles og klar definisjon på evnerike elever. En medvirkende årsak til dette kan være at mangfoldet innenfor elevgruppen er minst like stort som innenfor andre elevgrupper, og derfor kan det være en utfordring å finne en universell gyldig definisjon (Knutsen et al., 2021). Med bakgrunn i dette mener Knutsen et al. (2021) at lærere trenger kunnskap om hvordan de kan skille disse elevene fra andre elever, også fra de alminnelig skoleflinke elevene. Begreper som finnes er blant annet evnerike, talentfulle, begavede, skoleflinke, dobbeltteksepsjonelle barn og barn med stort læringspotensial. Utvalget av definisjoner viser at begavelse er en sosial konstruksjon med flere betydninger. Det vil si at vi ikke kan organisere definisjonene av evnerike barn i et hierarki. Dette drøftes videre i kapittel 5.1.1. En av grunnene til at vi har så mange ulike definisjoner av begavelse er at konseptet er iboende vagt (Borland, 2021; Smedsrud, 2020). Ifølge Idsø (2014) bør vi avvikle ideen om å komme fram til en universell og akseptert definisjon på elevgruppen ettersom det er mer verdifullt å ha kunnskap om hvordan en kan tilpasse opplæringen for elevene. Videre hevder hun at en definisjon vil ikke fortelle lærerne hvordan de skal møte elever som trenger ekstra utfordringer knyttet til lærestoffet. Det viser seg at det er en stor utfordring å komme til en felles betegnelse eller definisjon for elevgruppen og de store variasjonene innad i gruppen gjør det ikke enklere.



## 2.2 Lover og direktiver

I denne delen av oppgaven presenteres viktige aspekter i Barnekonvensjonen, Salamancaerklæringen og opplæringsloven knyttet til evnerike elever. Videre redegjøres det for andre viktige dokumenter; herunder Jøsendalutvalgets utredning *Mer å hente* (NOU 2016: 14), Utdanningsdirektoratets veileder (2019a) og kompetansepakke for evnerike elever (Utdanningsdirektoratet, 2020a), kommunale handlingsplaner (Bergen Kommune, 2019; Bærum kommune, 2016; Lillestrøm kommune, 2021; Modum kommune, 2019; Ringsaker kommune, 2017; Sola kommune, 2017; Stavanger kommune, 2019; Tønsberg Kommune, 2017) og til slutt kort om LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020b; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Barnekonvensjon har som siktemål å sikre barns rettigheter, blant annet innenfor utdanning. Artikkel 29 1a) handler om at barnets utdanning skal «utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (Barne- og familiedepartementet, 1989). I artikkel 3 tydeliggjøres det at barnets beste skal være grunnleggende i alle handlinger, også i skolemessige forhold (Barne- og familiedepartementet, 1989). Foreldreorganisasjonen Lykkelige barn har påpekt overfor norske myndigheter blant annet i høringsvaret til ny opplæringslov at den norske oversettelsen av barnekonvensjonen er feil (Kunnskapsdepartementet, 2021a; Lykkelig barn, u.å.). Originalt er ordlyden følgende: «education of the child shall be directed to the development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential» (United Nations, 1989). Det er et stort avvik mellom *deres fulleste potensial* og *så langt det er mulig* som er kjernen i kritikken/debatten rundt artikkel 29. I 1994 forpliktet Norge seg til Salamanca-erklæringen. Den sier blant annet at skolen skal være for alle uavhengig av sosiale, fysiske, emosjonelle, språklige og intellektuelle evner og aspekter, med en presisering om at dette gjelder også for særlige talentfulle elever (UNESCO, 1994).

Opplæringslovens formålsparagraf stadfester at opplæringen i skolen skal gi muligheter i verden og fremtiden (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Tilpasset opplæring er hjemlet i opplæringsloven (1998, § 1-3), og påpeker at opplæringen skal tilpasses enkeltelevers evner og forutsetninger. Paragrafen poengterer også at innsatsen for tilpasset opplæring skal tre i kraft så tidlig som mulig. Skoleeier er ansvarlig for at det er nødvendig og riktig kompetanse på skolen, og skal legge til rette for faglig og pedagogisk utvikling for alle sine ansatte (Opplæringslova, 1998, § 10-8), og lærerne har selv et profesjonelt ansvar for egen kompetanseutvikling (Idsøe & Skogen, 2011). I § 8-2 i opplæringsloven (1998)

beskrives hvordan organisering av elever ikke kan skje på bakgrunn av faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet til vanlig. Lovbestemmelsen stenger ikke døren helt for å organisere elever etter faglig nivå, men at nivåorganisering kan benyttes periodevis for å møte elevers behov og oppnå eleven læringspotensial (Olsen, 2017).

Tilpasset opplæring er et prinsipp i den norske skolen, mens spesialundervisning er en individuell rettighet eleven har (Knutsen et al., 2021; Utdanningsdirektoratet, 2022d). Rett til spesialundervisning er en rett som tilfaller elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Evnerike elever har ikke rett til spesialundervisning, og tilrettelegging skal skje gjennom tilpasset opplæring med mindre det er andre vansker (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er Utdanningsdirektoratet som har satt denne begrensningen og dette er ikke spesifisert i opplæringsloven. Dette blir begrunnet ut fra at elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet og på bakgrunn av dette ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen sin, ikke har rett på spesialundervisning. Regler for forsering i enkeltfag er hjemlet i opplæringsloven (1998, § 1-15) for elever som på ungdomstrinnet har oppnådd kompetansemålene. Det er et tilbud til elevene, men ikke en rett de har, noe som gjør at kommunene ikke har plikt å stille med ressurser for at dette skal gjennomføres (Olsen, 2017; Opplæringslova, 1998). Elever på barnetrinnet kan fritas fra opplæringsplikten for å kunne forsere i fag eller klassetrinn (jf. Opplæringslova, 1998, § 2-1). Akselerering i opplæringen etter denne paragrafen krever sakkyndig vurdering utstedt fra PPT. Elevene skal få medvirke og inneha medansvar i beslutningstaking og opplæring. Stemmen til eleven bidrar med et viktig perspektiv i opplæringen som må inkluderes da den er solid hjemlet i opplæringsloven og forskrifter (Knutsen et al., 2021; Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Jøsendalutvalgets utredning om evnerike elever markerer et skille i den politiske debatten for elevgruppen. Særlig presiseringen om at evnerike elever ikke må være høytpresterende for å tilhøre elevgruppen er en viktig uttalelse (NOU 2016: 14). Utredningen etterlyser tre hovedendringer på systemnivå som må utbedres i grunnskolen. Den første utfordringen handler om det ikke er mulig å realisere elevenes læringspotensial i dagens grunnopplæring. Den andre utfordringen handler om at organisatorisk og pedagogisk differensiering ikke benyttes nok i skolen. For det tredje etterlyses et lokalt og nasjonalt kunnskapsgrunnlag for å kunne iverksette tiltak på kort og lang sikt. Tiltakene som foreslås å benyttes mot elevgruppen er ifølge Jøsendalutvalget berikelse, akselerasjon og nivågrupperinger som godt fundert i forskning (Kim, 2016; Lenvik et al., 2021; Subotnik et al., 2011; VanTassel-Baska & Hubbard, 2016). Utredningen fremhever en rekke viktige

prinsipper for å ivareta elevgruppen, deriblant anerkjennelse, identifisering og tilpasset opplæring gjennom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Dette må gjøres for at evnerike elever skal føle seg inkludert faglig og sosialt (NOU 2016: 14; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Etter utredningen har det blitt utviklet en nasjonal veileder og en kompetansepakke for elevgruppen på anbefaling fra Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14). Det kan tenkes at de kommunale handlingsplanene også er en konsekvens av dette. I læreplanverket er viktige prinsipper fra utredningen iverksatt som dybdelæring, mer tverrfaglighet og større muligheter for varierte undervisningsopplegg.

Elever som strever på ulike måter har rett til spesialundervisning, en rettighet som elever som leverer gode akademiske prestasjoner i praksis ikke har rett på (Børte et al., 2016; Knutsen et al., 2021). Dette er spesifisert i *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial* (2019a) som stadfester at retten til spesialundervisning (jf. Opplæringslova, 1998, § 5-1) ikke omfatter elever som lærer mer eller raskere enn sine klassekamerater, og disse elevene henvises til § 1-3 om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Veilederen har høstet kritikk fra Lingren (2021), interesseorganisasjonene Lykkelige Barn og Mensa Norge (Kunnskapsdepartementet, 2020a) og Struksnæs et al. (2021). Denne kritikken handler om hvordan elevgruppen ekskluderes fra retten til spesialundervisning, dens feilaktige forståelse av læring og intelligens, og at den er for generell og for lite fundamentert i forskning, i tillegg til den bryter med § 9A-2 i opplæringsloven (1998). Paragrafen pålegger skolene å bygges, tilrettelegges og drives for å sikre elevenes trygghet, helse, trivsel og læring. Spesifikt handler det om at evnerike elever ikke føler seg inkludert i klasserommet verken sosialt eller faglig, og at de bare er til "oppbevaring". Det vil påvirke deres opplevelse av det psykososiale miljøet, og dermed vil idealet om inkludering bare tilfalle 85 % av elevene i skolen (Struksnæs et al., 2021). Kompetansepakken om elever med stort læringspotensial er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet for å støtte lærere i skolen og ansatte i PPT for å øke kompetansen om elevgruppen. Kompetansepakken inneholder både kompetanseheving knyttet holdninger, herunder anerkjennelse av elevgruppen, identifiseringsverktøy og tilretteleggingsmuligheter som skolene har for å tilpasse opplæringen for evnerike elever (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det foreligger åtte handlingsplaner for evnerike elever, herunder; Bergen (2019), Bærum (2016), Ringsaker (2017), Sola (2017), Modum (2019), Stavanger (2019), Tønsberg (2017) og Lillestrøm (2021). Dette er de vi har kjennskap til, og det kan foreligge andre som vi ikke har oppdaget. Vi fant oversikt over handlingsplanene på nettsiden til Lykkelige barn

(2023). Seks av åtte handlingsplaner gir et godt innblikk i hvem disse elevene er ved generelle kjennetegn og Betts og Neiharts profiltyper (1988). De presenterer ulike identifiseringsmetoder som sjekklister (lærer, foreldre og elev), observasjon, kartleggingssamtaler med foreldre og elev, mappeevalueringer, nasjonale kunnskapstester og intelligenstagstester. Handlingsplanene inneholder et bredt utvalg av tilretteleggingsstrategier som bygger på bredde og dybde, blant annet berikelse, gruppering med likesinnede og ulike modeller. Generelt vektlegges samarbeid mellom skole/barnehage og hjem gjennom hele prosessen. Både Modum, Stavanger, Bergen og Bærum sine handlingsplaner inneholder sjekklister til Dr. Poul Nissen (2012) som er utviklet for å identifisere skoleelever med stort læringspotensial. Etter vår mening behøver to av handlingsplanene en fornyelse med oppdatert og bredere innhold som gir kunnskap og kompetanse til fagfolk. Generelt er handlingsplanene gode verktøy som ligger tilgjengelig, og som kan brukes i både identifiserings- og tilretteleggingsprosessen for evnerike elever. Handlingsplanene er derimot vanskelig å finne på de ulike kommunale nettsidene.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (videre forkortet LK20) har som ambisjoner å inneholde mer tverrfaglighet, dybdelæring og en tydeligere progresjon mellom og i fag (Knutsen et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2020b; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017). Mangfoldet presiseres i LK20 som en ressurs, men mangfoldet bringer også med seg noen utfordringer for læreren og skolen som helhet (Knutsen et al., 2021). I LK06 ble det presisert at elever med særlige talenter eller evner skal få møte utfordringer de kan strekke seg etter og at de skal oppleve mestring i fellesskap og individuelt. I LK20 er denne presiseringen tatt bort (Knutsen et al., 2021).

## **2.3 Hvem er evnerike elever?**

Distin (2006) understreker at evnerike barn har noen fellestrekk, blant annet at de ønsker å forstå, lære og oppdage. I tillegg kan de ha mye energi, noe som kan være utmattende for foreldre og lærere med tanke på deres lidenskapelige interesser, stadige spørsmål og ekstreme nysgjerrighet (Idsøe & Skogen, 2011). Evnerike elever kan også ha svært god hukommelse og en unik evne til å se sammenhenger. På bakgrunn av dette spør de ofte etter logiske argumenter som begrunnelser for forklaringer som gis av dem rundt dem. Dermed kan de være utfordrende både for læreren, foreldrene og medelever. Evnerike elever har også ofte kreative og originale tanker og forestillinger. I tillegg kan de være språklig avansert og ha en

dyp og intrikat humoristisk sans (Smedsrud & Skogen, 2016). De kan også inneha uvanlig mye kunnskap på et eller flere områder (Skogen, 2017). Evnerike elever kan ha en asynkron utvikling hvor det sosiale, det motoriske, det emosjonelle og det kognitive utvikler seg i ulikt tempo (Idsøe, 2014). Eksempelvis er ikke barnet i stand til å knyte skoene sine, men likevel ha en sofistikert og intelligent samtale med en voksen i en alder av 4-5 år (Idsøe & Skogen, 2011). Evnerike elever opplever evne- og aldershomogene klasser som lite inkluderende, og derfor søker mange mot voksne eller eldre samtalepartnere (Nissen et al., 2012). Dette viser at det er noen fellestrekk i denne elevgruppen, samtidig kan elevene ha større individuelle særpreg og forskjeller enn den generelle elevmassen (Smedsrud & Skogen, 2016).

Evnerike barn kan oppleves veslevoksne, ha andre interesser og leke mer avansert enn sine jevnaldrende. Eleven kan selv føle seg annerledes og mangle tilhørighet (Idsøe & Skogen, 2011; Olsen, 2017). De sliter ofte med å få seg venner, vanligvis på grunn av at de tenker annerledes enn sine jevnaldrende (Idsøe & Skogen, 2011). En metastudie av Francis et al., (2016) viser at evnerike elever ofte kan ha høye forventninger og standarder som er vanskelig å leve opp til for andre. De har ofte eldre venner og kan virke utilgjengelige for andre da de trekker seg unna på grunn av utilfredsstillende sosial omgang. I tillegg kan de være perfeksjonister, introverter og ekstremt følsomme. Elevgruppen kan være utsatt for depresjon og negative tanker om fremtiden, samt være utsatt for underprestasjon og fare for å droppe ut av skolen. Til slutt kan disse elevene være i risiko for å bli stigmatisert, marginalisert og ekskludert. Ifølge Jøsendalutvalget kan de sosiale utfordringene som evnerike barn møter, skyldes at omgivelsene mangler kompetanse om deres faglige, sosiale, individuelle og samfunnsmessige behov (NOU 2016: 14). Mönks og Ypenburg (2008) påpeker at evnerike elever har behov for å møte likesinnede både på skolen og utenfor. Psykisk helse kan påvirke i hvilken grad en elevs læringspotensial får utfolde seg. Det faglige prestasjonsnivået henger sammen med psykiske utfordringer som redusert kognisjon, motivasjon, oppmerksomhet og selvregulering (Idsøe, 2019). Noen evnerike elever kan ha de beste forutsetningene for læring og utvikling, men kan ende opp med å bli tapere i skolesystemet eller ha stor risiko for å underprestere i forhold til sitt læringspotensial. Dette kan være en konsekvens av profesjonell ettergivenhet fra skolesystemets side (Knutsen et al., 2021).

### **2.3.1 Mytene om evnerike barn**

Historisk sett i Norge har det vært lite fokus på elevgruppen, med en grunntanke om at disse elevene klarer seg selv (Idsøe & Skogen, 2011; Olsen, 2017; Smedsrud & Skogen, 2016). Tilrettelegging for evnerike elever har blitt ansett som undergraving av likhetsprinsippet og elitisme, med den antakelsen om at disse elevene klarer seg selv i bunn (Knutsen et al., 2021; NOU 2016: 14; Smedsrud & Skogen, 2016). I tillegg hersker det en tanke om at elitismen knyttet til tilretteleggingen kan skade både individet og fellesskapet (Idsøe & Skogen, 2011, s. 70). Mytene kan tenkes å ha sitt utspring i at hovedfokuset i Norge har lagt på sårbare og svake elever (Skogen, 2017). Dette tankesettet bunner i en rekke misforståelser. Misforståelsene det gjelder handler blant annet om at alle evnerike får utvikle seg til å bli flinke, det er elitistisk å la evnerike utnytte sine evner og at evnerike barn ikke kan være sårbare og svake (Skogen, 2017). Det eksisterer en holdning rundt at det er bortkastet å bruke ressurser på å gi evnerike elever spesialundervisning. Det er politiske holdninger som ikke vil at «eliten» skal gis ekstra hjelp og støtte (Idsøe & Skogen, 2011). Fremdeles eksisterer forståelsen at elever med dårlige karakterer ikke kan være evnerike elever, og at evnerike elever er populære, lykkelig og godt tilpasset i skolen (Knutsen et al., 2021). At evnerike elever oppnår suksess uavhengig av miljøfaktorer og tilrettelegging er en veletablert myte (Persson, 1998; Reid & Boettger, 2015; Subotnik et al., 2011; Tirri & Kuusisto, 2013; Walsh & Jolly, 2018).

## **2.4 Det teoretiske rammeverket**

### **2.4.1 Betts og Neihart profiltyper**

Betts og Neihart (1988; Neihart & Betts, 2010) deler evnerike elever inn i seks profiltyper; den suksessfulle, den kreativt-utfordrende, den skjulte, elever i risiko for drop-out, den dobbelteksepsjonelle og den autonome. Profiltypene har som siktemål å vise til heterogeniteten i elevgruppen, og viser til egenskaper, behov, følelser og atferd som elevene innehar. Gruppen som helhet er ikke så stereotypisk som den kanskje fremstilles. Profiltypene kan være et viktig redskap i identifiseringsprosessen, og kan bidra til å identifisere elever som ellers ville gått under radaren. Elevene vil nødvendigvis ikke bare passe en bestemt profiltipe, men kan inneha ulike trekk fra flere typer (Betts & Neihart, 1988; Neihart & Betts, 2010). I de kommende avsnittene vil det gis en generell beskrivelse av hver profiltipe med utgangspunkt i Betts og Neihart, Idsøe og Skogen, Knutsen mfl. og Olsen (Betts & Neihart, 1988; Idsøe &

Skogen, 2011; Knutsen et al., 2021; Neihart & Betts, 2010; Olsen, 2017). I kapittel 4.1 står beskrivelsene som utvalgene fikk i spørreundersøkelsen basert på Betts og Neihart (1988; Neihart & Betts, 2010). Disse to beskrivelsene av profiltypene kan med fordel leses i sammenheng.

### ***Den suksessfulle eleven***

Den suksessfulle eleven er den letteste evnerike eleven å identifisere, og denne gruppen kan utgjøre hele 90 % av identifiserte evnerike elever i skolen. Denne eleven fremstår som vellykket og prestasjonsorientert. Hen har lært seg skolesystemet, og innretter seg deretter, og velger ofte minste motstands vei. Generelt er de lydige og viser korrekt oppførsel, noe som gjør at de har gode relasjoner til både lærere og foreldre. Eleven har gode akademiske resultat, har et positivt selvbilde og anser seg selv som smart. De kjenner systemet så godt at de gjør seg avhengig av det, noe som kan gå på bekostning av kreativitet, fantasi og autonomi. Kjedsomhet kan være et resultat av at de ofte velger minste motstands vei.

### ***Den kreativt-utfordrende eleven***

Denne eleven er ekstremt kreativ. Derimot tilpasser eleven seg ikke, og opplever at skolen ikke ser deres evner som igjen kan føre til konflikt med foreldre og lærere. Eleven kan fremstå sarkastisk, impulsiv, sta, kritisk, direkte, utålmodig og defensiv. De kan forstyrre i klasserommet blant annet fordi de kan være frustrerte, ha et negativt selvbilde, er usikre i sosiale settinger eller fordi de kan oppfattes som konfliktfylte. Disse elevene er i fare for å droppe ut av skolen, i risiko for å utvikle et narkotikamisbruk eller ty til ungdomskriminalitet.

### ***Den skjulte eleven***

Disse elevene fornekte ofte sitt talent eller forsøker å skjule det, gjerne ut fra et ønske om å ikke skille seg ut og bli inkludert i gjengen. Det er ofte jenter på ungdomstrinnet som på bakgrunn av sosiale årsaker skjuler evnene sine for å få innpass i spesifikke grupper. Jenter er i overtall i denne profiltypen, og de kan ofte være engstelige og usikre. Usikkerheten og engstelsen øker med behovet for å tilhøre en gruppe og dette øker utover skoleløpet. Tilsvarende skjer hos gutter senere i utdanningsløpet, ofte i forbindelse med press til å prestere sportslig. Denne typen ser ut til å profittere på aksept for den de er, og hva de ønsker. Eleven tar ikke initiativ, men svarer om læreren spør, og eleven undertrykker på skriftlige prøver, kanskje med vilje.

### ***Elever i risiko for drop-out***

Disse elevene er ofte frustrerte og sinte, da deres behov ofte ikke blir møtt eller anerkjent på flere år. De føler at systemet har sviktet de, og de kan være deprimerte, defensive og tilbaketrukkne. Elevene identifiseres ofte sent, og av den grunn er de bittere på neglisjeringen i skolen. Disse elevene har ofte lav selvfølelse og kan være manipulative. Medelever og voksne kan dømme, føle seg hjelpeløs overfor og være sinte eller redd for eleven som kan være uforsvarlig, rebelsk og sint. Ytre motivasjon er ikke av interesse for disse elevene.

### ***Den dobbelteksepsjonelle eleven***

Denne eleven har i tillegg til sine evner en lærevanske eller funksjonshemming som kan kamuflere evnene. Eleven viser ikke atferd som gjør det mulig å identifisere evnene, da de heller viser tegn på stress, avvisning, frustrasjon, isolasjon og hjelpeløshet. De kan også være kritisk, utålmodige og ha lav selvfølelse. Denne typen kan lett overses da de anses som gjennomsnittlig i sin måloppnåelse. Disse elevene er særlig utsatt for stigmatisering og feildiagnostisering. Hovedfokuset er ofte rettet mot vansken, mens evnene kan forbli uoppdaget eller i liten grad tilrettelegges for.

### ***Den autonome eleven***

Eleven er mestringsorientert, og presterer godt i skolen. Eleven ser fordelene med hardt arbeid, og har et positivt selvbilde. Dette er ofte fordi behovene deres dekkes gjennom mestring, at de mottar støtte og positiv oppmerksomhet for hvem der er og for sine prestasjoner. Denne eleven arbeider effektivt, og får i motsetning til den suksessfulle eleven systemet til å jobbe til fordel for dem. De er vellykkede, godt likt og respektert av jevnaldrende, foreldre og lærere. De tenker ofte godt om seg selv og har et høyt selvbilde. Disse elevene utsetter seg for risiko for å feile, og aksepterer seg selv og faren for å mislykkes. De er selvstendige og selvstyrte, og er flinke til å uttrykke mål, behov og emosjoner.

## **2.4.2 Gagnés Differentiated model of giftedness and talent**

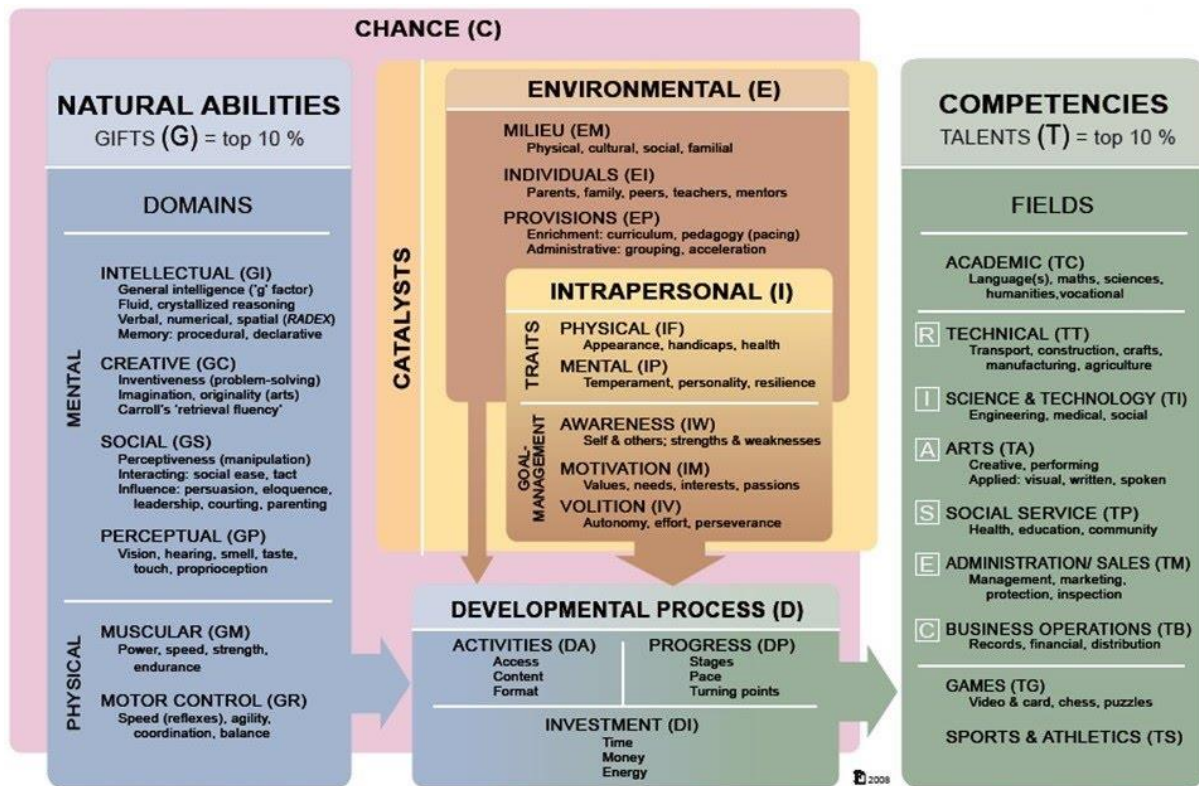
Innledningsvis presenterte vi Idsøes (2014) definisjon av evnerike barn, og med tanke på at denne bygger på Gagnés modell er det naturlig å redegjøre for *Differentiated model of giftedness and talent* (forkortet, DMGT). Vi kunne inkludert andre teorier i det teoretiske



rammeverket som for eksempel Howard Gardners Multiple Intelligences teori, men vi har valgt å vektlegge Betts og Neihart (1988; Neihart & Betts, 2010) og DMGT (Gagné, 1995, 2005, 2015). De valgte teoriene fremhever heterogeniteten i elevgruppen og viktigheten av å utvikle evnene til talent. Gagné skiller mellom *evner* og *talent*, hvorav top 10 % er cut-off på begge. Naturlige evner kan være innenfor fire psykiske områder; intellektuelt, kreativ, sosial og perseptuell, og to fysiske; muskulært og motorisk kontroll. Gjennom utviklingsprosessen utvikles ferdigheter og kunnskaper systematisk innenfor et eller flere felt. Utviklingsprosessen starter med naturlige evner og talent er resultatet av prosessen (Gagné, 2015). Forskning viser at de naturlige evnene kan forbli potensial uten at det utvikles til et talent, dersom det ikke gjøres tilpasninger i undervisningen (Borland, 2021; Gagné, 2004; J. S. Renzulli & Renzulli, 2010). Utviklingsprosessen påvirkes av såkalte *katalysator*, herunder omgivelsene og intrapersonlige påvirkning. Med intrapersonelle påvirkning rommer både psykiske og fysiske egenskaper, og selvforståelse, motivasjon og viljestyrke. Omgivelsene innebærer det miljømessige påvirkninger, personer og tilrettelegging. I tillegg er *sjanse* en medvirkende og påvirkende faktor på de naturlige evnene, katalysatorene og utviklingsprosessen. Talent kommer til syne i kompetanse på et akademisk, teknisk, naturfaglig og teknologisk, kunstnerisk, sosialt, administrativt felt og innenfor salg, business, spill og sport (Gagné, 2005, 2015). Modellen til Gagné har blitt kritisert for at den ikke tar hensyn til elever som underpresterer (Francis et al., 2016).

Figur 2

DMGT 2.0



Note. Gagné, F. (2015). *Differentiating Model of Giftedness and Talent (DMGT 2.0)*. Fra «Academic talent development programs: a best practices model» av F. Gagné, 2015, *Asia Pacific Education Review*, 16, s. 282. Copyright 2015 Researchgate.

Poenget med denne lyninnføringen i disse teoriene er som nevnt med utgangspunkt i Idsøes definisjon, og handler om å belyse kompleksiteten i talentutvikling. Betts og Neihart viser hvor ulike elevene kan være. DMGT med sitt perspektiv tydeliggjør det faktum at naturlige evner «må» gjennom en utviklingsprosess for å ende opp som talent avhengig av område. Underveis påvirkes utviklingsprosessen av ulike katalysatorer og sjanse. Det blir naivt å tro at elevene selv skal navigere seg gjennom utviklingsprosessen alene, og dermed må det lages strukturer på den kanskje viktigste utviklingsarenaen som skolen er.

## 2.5 Identifisering av evnerike elever

Identifisering er nødvendig for å skape et bedre og mer stimulerende læringsmiljø for evnerike elever (Idsøe & Skogen, 2011; Knutsen et al., 2021; Smedsrud & Skogen, 2016). Formålstjenlig bør identifiseringen ha som siktemål at evnerike barn skal inkluderes, og ikke ekskluderes i skolen. Lenvik et al., (2022) påpeker at evnerike elever kan forbli uidentifisert i skolen. Til enhver tid har lærere statistisk en elev med ekstraordinære evner (2-5 % av elevene), mens bare 44 % lærerne i Lenvik et al., (2022) sin studie svarer at de har en slik elev i klasserommet. Det anses som avgjørende å identifisere læringspotensialet til eleven så tidlig som mulig i utdanningsløpet (Idsøe, 2019). Ifølge Nissen et al., (2012) må det være et bredere grunnlag jo tidligere barnets evnenivå identifiseres. Identifiseringen bør inneholde observasjoner og beskrivelser på barnets fungering i ulike kontekster. Evnene kan vise seg på ulike måter avhengig av situasjon og kontekst, og noen identifiseres lettest i et prosessforløp. I en helhetlig identifiseringsprosess bør det også fokuseres på et totalbilde av elevens livserfaringer, ressurser og eventuelle utfordringer. I tillegg bør den inneholde viktig informasjon fra utviklingshistorien, herunder graviditet, oppvekst, sped- og småbarnsårene og førskolealderen. Beskrivelser av relasjoner, nærmiljø, skole, venner og familie vil også være viktig. Barnets personlighet, atferd, fysiske og psykiske forutsetninger bør ses som en del av totalbilde (Nissen et al., 2012; Olsen, 2017). Psykisk helse kan også være en faktor som gjør at identifiseringen blir vanskelig, og det kan hindre realiseringen av læringspotensialet til eleven. Prestasjonsnivå og motivasjon er viktige områder i identifiseringsprosessen når en skal finne et barns evnenivå/læringspotensial (Knutsen et al., 2021).

Jøsendalutvalget påpeker at i Norge finnes det ingen faste rutiner for identifisering av elevgruppen i motsetning til andre land som har ulike kartleggingsprøver, intelligenstagere og ulike nominasjoner for å identifisere evnerike elever. Vi har få verktøy for å identifisere evnerike elever, og vi har liten eller ingen kultur for å bruke ulike nominasjoner eller konkurranser for å identifisere høye evner (NOU 2016: 14). Årsaken til dette kan være at det har vært liten aksept og tradisjon for kartlegging av evner eller potensial. Andre land som har vært mer opptatt av å identifisere evnerike elever har flere verktøy enn oss. I Norge har derimot fokuset vært på barn som strever av ulike årsaker, og vi har ulike tester for å utelukke eller finne tegn på vansker (Olsen, 2019). Ifølge Idsøe (2014) er formålet med identifisering å finne ut hvilke læringsbehov eleven har, inkludert deres styrker og svakheter. Dette er for å kunne støtte dem best mulig, ikke for å bevise eller kategorisere at noen barn er smartere enn andre (Idsøe & Skogen, 2011). Børte et al., (2016) påpeker også at identifisering av

elevgruppen må basere seg på forskningsbasert kunnskap om elevens behov, utfordringer og styrker, hvor elevene anerkjennes før tiltak iverksettes (Olsen, 2017). Det er kjent at evnerike barn ofte identifiseres basert på motorisk og skriftlig utvikling, samt at de ofte starter å lese tidlig (Olsen, 2017). Evnerike barn kan ofte gå under radaren, eller de kan ha andre vansker eller diagnoser, som gjør det vanskelig å identifisere de (Børte et al., 2016; Olsen, 2019). Skolens tester og prøver vil kunne gi informasjon om elevens prestasjoner. Det er dog viktig å vite at ikke alle evnerike elever viser til gode skoleprestasjoner, men at evnene heller kommer til syne på andre måter enn prestasjoner og karakterer (Olsen, 2019). Skogen (2017) påpeker at en vanlig utfordring i identifiseringsprosessen er forvekslingen mellom skoleflinke elever og evnerike elever.

Neihart og Betts (2010) foreslår ulike identifiseringsmetoder for de ulike profiltypene og er tilpasset hver av typene. Evnetesting anbefales i identifiseringen av profiltypene elever i risiko for drop-out og den suksessfulle eleven, mens det advares mot IQ-testing av dobbelteksjonelle elever. Felles for identifiseringsmetodene de foreslår er at de er helhetlige og inneholder mange elementer som sammen vil gi et "fullstendig" bilde av eleven. Et helt fullstendig bilde er en utopi, men en mangefasettert tilnærming er nødvendig for å kunne gi et representativt og helhetlig bilde av eleven. Multivariable tilnærminger har de senere årene erstattet eller supplert IQ-testing i identifisering av evnerike barn internasjonalt (Francis et al., 2016; Schmitt & Goebel, 2015; Subotnik et al., 2011). Identifiseringen inneholder da i tillegg til evnetesting, ulike nominasjoner (selvnominasjon, foreldre, lærere, medelever, psykiatere, PPT, BUP), ulike kartleggingsverktøy, prestasjoner, prøver og karakterer (Knutsen et al., 2021; Neihart & Betts, 2010; Reid & Boettger, 2015; Sekowski & Łubianka, 2014).

### **2.5.1 Identifisering gjennom foreldre**

Foreldre har ofte det beste utgangspunktet for å identifisere sine barn, særlig i sosiale sammenhenger (Nissen et al., 2012). Foreldre er viktig i den forstand at de kan dele rikelig informasjon om barnet (Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). I stor grad er begavelse genetisk bestemt, men barnet utvikler seg også i samspill med sine omgivelser (Idsøe & Skogen, 2011). Forskning konstaterte tidlig at foreldrene har en avgjørende rolle i identifiseringen av evnerike barn (Colangelo & Dettmann, 1983). Informasjonen skolen får fra foreldrene om barnets behov, interesser, emosjonell modenhet og sosiale ferdigheter er viktig i identifiseringsprosessen (Idsøe & Skogen, 2011).

### **2.5.2 Identifisering gjennom PPT**

Psykologisk pedagogisk tjeneste (PPT) sitt mandat er hjemlet i opplæringsloven (1998, § 5-6), og stadfester at hver kommune skal ha en slik tjeneste. PPTs mandat er todelt og skal arbeide med kompetanse - og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge for elever med særlige behov på den ene siden. På den andre siden er PPT en sakkyndig instans, som vil si at tjenesten skal utarbeide en sakkyndig vurdering der loven krever det. I denne sammenheng handler det da om § 5-1 spesialundervisning, § 1-15 tilbud om dag på videregående opplæring til elever på ungdomstrinnet og § 2-1 fritak fra opplæringsplikten for å kunne forsere eller tidlig skolestart (Opplæringslova, 1998). PPT egner seg i utgangspunktet godt til å kunne identifisere evnerike elever, da de har kompetanse på mange av testene som kan benyttes i identifiseringsprosessen heriblant evnetester som f.eks. Weschlers Intelligence Scale for Children (WISC) (Smedsrud, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016). Loven kan tolkes som at PPT har frihet til å definere om evnerike barn er et område som krever kompetanseheving og satsing (Smedsrud & Skogen, 2016). Samarbeid med andre instanser er viktig for utvikling, identifisering og tilrettelegging, deriblant PPT. PPTs mandat innebærer å støtte elevene slik at opplæringen er inkluderende, likeverdig og tilpasset, samt å bistå skolene i å tilrettelegge for elever med særlige behov (Knutsen et al., 2021; Utdanningsdirektoratet, 2022c). I dagens lovverk er ikke evnerike elever definert som elever med særlige behov. Eyre (1997) påpeker at det å identifisere uten oppfølging av PPT og/eller skolen er det verste skolesystemet kan legge til grunn for en identifiseringsprosess. For at tilretteleggingen og identifiseringsprosessen skal være meningsfylt for eleven, bør skolen ha kunnskap og kompetanse om hva eleven har behov for.

### **2.5.3 Identifisering gjennom skolen**

Lærere mangler kompetanse om identifisering og tilrettelegging knyttet til elevgruppen (Børte et al., 2016; Knutsen et al., 2021). Skolen som identifiseringsarena egner seg likevel godt til å avdekke evnerike elever. Prosessen bør delvis inneholde og teste eleven i tidlig alder. Testene kan være lesetester, mattetester eller andre kartleggingsverktøy som baserer seg på læringspotensial og læringsutbytte til elevene på skolen. Det er viktig at testene måler læringspotensial for å dekke både de høytpresterende elever og evnerike elever. Når man skal kartlegge elevgruppen bør også kartleggingsprosessen vektlegge observasjoner fra både læreren og foreldre (Smedsrud & Skogen, 2016). Et viktig moment i dette handler om å forsøke å ta tak i potensialet i eleven, og ikke bare hva prestasjonene viser. Gjennom en variert og allsidig undervisningspraksis kan en gå i dialog med elevene ved å la dem vise sitt

potensiale gjennom f.eks. selvstyring og prosjektarbeid. Først da kan en få et innblikk i elevens potensial, og ikke bare hva eleven presterer.

Læreren har en viktig rolle innenfor identifiseringsprosessen ettersom de tilbringer mye tid med elevene. Det er viktig at læreren sørger for å observere elevene sine når de blir utfordret på sitt nivå, jobber kreativt og innenfor sitt interessefelt (Smedsrud & Skogen, 2016). Dette forutsetter at lærer kjenner eleven og dens evnenivå. Lærere og elevene bør ha elevmapper hver for seg, da det kan være en god kilde knyttet til identifiseringsprosessen. Formålet med slike elevmapper er at det kan fortelle mer om elevene enn vanlig eksaminasjon, hvor du som oftest kun oppdager hvem som scorer høyest og ikke de som underlyter for eksempel. Elevmappen bør ideelt sett følge elevene gjennom hele grunnskolen, og det er viktig at den er positiv i form av at arbeidet skal vise elevens potensial. Elevmappen skal ikke brukes for å kartlegge om eleven ikke fungerer i sine omgivelser (Smedsrud & Skogen, 2016). Andre kilder til identifisering av evnerike elever kan være vurdering gjort av medelever og eleven selv (Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Ifølge Smedsrud og Skogen (2016) bør det foreligge mer enn to informasjonskilder knyttet til identifiseringsprosessen. Man vil få et mer helhetlig bilde av eleven dersom man benytter seg av flere kilder, og ikke er avhengig av én type test eller observasjon. Det er heller ikke lærer som alene er ansvarlig for identifiseringsprosessen. De mener at dette må implementeres ovenfra og ned i samarbeid med lærere som ønsker tiltakene til barna, ellers vil ikke dette være fruktbart på lang sikt.

#### **2.5.4 Evnetesting**

Evnerike barn kan som vist over vise sine evner i sosiale, motoriske, kunstneriske eller intellektuelle ferdigheter (Mönks & Ypenburg, 2008). Høye intellektuelle evner uttrykkes ofte gjennom en intelligenskvotient (IQ), ofte med en cut-off på en IQ-verdi fra 130 og oppover (Mönks & Ypenburg, 2008). Tradisjonelt har intelligenstesting og karakterer preget identifisering av evnerike barn. Nyere forskning og pedagogiske metoder har bidratt til å bruke elevens praktiske produkter, resultater og utføringsprøver. Weschlers Intelligence Scale for Children (WISC 6-16) er den mest brukte intelligenstesten brukt i vurdering av evnenivået til skoleelever (Idsøe & Skogen, 2011). Identifisering av evnerike barn innebærer ofte en intelligenstest utført av blant annet PPT, men å være evnerik handler om mer enn en høy score på intelligenstester. Bruken av instrumentene må nøye evalueres, og det er viktig å være klar over begrensninger ved instrumentet og være nøye slik at de administreres korrekt (Idsøe &

Skogen, 2011). Evnetesting alene kan ikke avgjøre barnets læringspotensial eller fullstendige evnenivå, men kan brukes som en del av en helhetlig identifisering som avgjøres gjennom flere ulike metoder (Nissen et al., 2012). Tester og prøver i skolen gir begrenset informasjon da de har en takeffekt. Det vil si at eleven kan få full score, men forteller ikke noe mer om hva eleven faktisk kan oppnå (Olsen, 2017). Kognitiv testing, i form av for eksempel evnetester, forteller bare hva eleven klarte i den gitte testsituasjonen (Olsen, 2017). Internasjonalt er identifiseringsprosedyrene mer helhetlig og inkluderer ulike rapporteringer (lærer, foreldre, elev, venner), evalueringer, ulike tester (intelligens, ferdighet, kreativitet) og bruk av ratingskalaer (Idsøe & Skogen, 2011). Denne praksisen bør Norge se til og utvikle en god helhetlig identifisering av evnerike elever. Identifisering av hele barnets evner og utfordringer må legges til grunn når gode tiltak skal iverksettes.

## 2.6 Tilrettelegging i skolen

Internasjonale resultater fra TIMSS-undersøkelser viser at Norge har forholdsvis mange som presterer på «under lavt» og «lavt» nivå, mens andelen som er på et avansert nivå er forholdsvis lavt (Bergem, 2016; Knutsen et al., 2021; Kaarstein et al., 2020). Med tanke på at Norge er topp tre i verden når det kommer til ressursbruk per elev burde andelen på avansert nivå burde vært høyere (Knutsen et al., 2021; OECD, 2020). Jøsendalutvalget peker på flere grunner til at få norske elever er på et høyt eller avansert nivå skolefaglig. Noen av grunnene er blant annet mangel på utfordringer, ensidig undervisning, mangel på anerkjennelse og at lærerne ikke kjenner til elevgruppens behov og forutsetninger. Således etterlyser utvalget blant annet elevsentrerte læringsmiljø og hensyn til klassens ulike forutsetninger og individuelle tilretteleggingsbehov (Knutsen et al., 2021; NOU 2016: 14). Lenviks doktorgrad (2022) viser at det både er mulig, og at lærerne i studien tilpasser undervisning for elevgruppen, noe disse elevene har behov for.

Differensiering av undervisningen er en måte å realisere tilpasset opplæring på, og det innebærer å tilpasse undervisningen etter elevens interesser, potensial og foretrukket læremetode (Knutsen et al., 2021). Dette er noe som kan gagne alle elever i skolen. Ved å differensiere undervisningen kan en rekke fordeler komme elevgruppen til gode, blant annet utvikling av mestringsforventninger og oppleve mestring, styrke motivasjonen til eleven, utvikling av læringspotensial/evner og redusert risiko for underprestering (Knutsen et al., 2021; Realfagsløyper, 2022). Evnerike elever har ikke et likeverdig tilbud i norsk skole. De

tilbudene som foreligger er talentsentre og ulike former for hospitering, som er avhengig av hvor man bor (Olsen, 2019). For eksempel på små skoler kan det være utfordrende å finne gode samarbeidspartnere for evnerike elever. En god løsning kan være å legge til rette for at elever samarbeider på tvers av skoler og skoleslag i digitale nettverk (Knutsen et al., 2021). Gagné (2015) hevder at all tilrettelegging av undervisningen for evnerike elever bør inneholde de fire D'ene, herunder density, difficulty (vanskeligere), depth (dybde) og diversity (mangfoldig). Han fremhever density som den viktigste av de fire, som innebærer at lærestoffet er komprimert og akselerert. Ved å benytte disse prinsippene i tilpasset opplæring vil en gjøre undervisningen mer tilpasset evnerike elevers forutsetninger og behov. Det finnes et handlingsrom som tillater skolene å bruke 25% regelen, som vil si at de kan omdisponere inntil 25 prosent av de fastsatte timene for enkeltelever der det er behov (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Omdisponeringen kan åpne for mulighet til å fordype seg i et interesseområde eller bruke mer tid på andre fag dersom en har høy(/lav) måloppnåelse i et annet. Det kan brukes av elever i begge ender av skoleprestasjoner (Olsen, 2017). Dette er ikke en rettighet elevene har, men en mulighet for skolen for å tilpasse opplæringen for de elevene som kan ha behov for det (Knutsen et al., 2021).

Læreren er den aller viktigste forutsetningen for elevers læring, og for å øke kvaliteten i skolen kreves det motiverte og kompetente lærere (Lenvik et al., 2022; Meld. St. 20 (2012-2013); Renzulli, 2012; Sekowski & Łubianka, 2014; Tirri, 2017; Walsh & Jolly, 2018). Forskning viser at lærere syns det er utfordrende å differensiere undervisningen for elevgruppen. Det kan blant annet skyldes manglende strategier og kunnskaper eller at lærerne ikke ser behov for differensiering (Hardré & Sullivan, 2008; Santangelo & Tomlinson, 2012, referert i Knutsen et al., 2021). Jo større variasjonsbredde det er blant elevene desto større utfordringer er det å tilrettelegge for dem (NOU 2003:16). Dermed understreker dette viktigheten av at skoleeier og ledere tar opplæringssituasjonen til disse elevene på alvor (Knutsen et al., 2021). Det er ikke særlig fokus på elevgruppen når det gjelder pensum innenfor lærerutdanning, og det er tilfeldig om du møter en lærer som har opparbeidet seg kunnskap på egenhånd, eller som besitter noen kunnskap om disse elevene (Børte et al., 2016; Knutsen et al., 2021; Olsen, 2017). Lenvik et al. (2022) viser at ni av ti lærere ikke føler de har nok kompetanse om elevgruppen til å møte deres behov. Studien viser at 90 % av lærerne ønsker mer kompetanse om elevgruppen. I tillegg viser deres funn at det er tilfeldig om elevene får tilpasset opplæring og eventuelt hvilke tilbud disse elevene får. Det kan se ut til at det er tilfeldigheter som avgjør om evnerike elever blir ivaretatt (Smedsrud, 2012; Smedsrud & Skogen, 2016). Lenvik et al. (2022) viser at 10 % av lærerne mener de er kompetente til å



gi elevene en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. De kompetente lærerne har tilegnet seg kompetansen på egen hånd. Studien fant at 14 % av lærerne ikke hadde noe kompetanse om elevgruppen. Forskning har vist at lærere opplever det som vanskelig å tilrettelegge undervisningen for evnerike elever (Brevik et al., 2018; Brevik & Gunnulfsen, 2016).

Coleman et al. (2015) viser at evnerike elever ofte møter et system som ikke har ressurser til å ivareta deres behov, og at skolemiljøet har betydning for disse elevene når det gjelder aksept og mulighet for faglig utvikling. Motivasjon og læreren er avgjørende for et godt læringsmiljø og elevens utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lenvik et. al (2021) bringer frem elevenes perspektiv som tydelige viser at lærere både kan være en hemmende og fremmede faktor for elevenes skolehverdag, herunder knyttet til holdninger og kunnskap. Elever i studien rapporterer om at skolen ikke er godt nok forbedret eller tilstrekkelig investert i elevgruppen. Det trengs at skolesystemet endres for å kunne møte disse elevene.

Litteraturen fremhever berikelse, akselerasjon og nivågrupperinger som særlige gode tiltak for elevgruppen og for den generelle elevpopulasjonen. Repetisjon er et mer omdiskutert tiltak. Disse tiltakene gjøres rede for under. Andre former for differensiering kan handle om læreplankomprimering, veiledning fra en mentor med spesialisert kompetanse, selvstudium med mulighet for fordypning og stimulere kreativitet og kunst i klasserommet (Idsøe & Skogen, 2011). Disse vil ikke gjennomgås utover det som står her.

### **2.6.1 Berikelse**

Berikelse handler om å utvide lærestoffet hvor eleven kan gå i dybden og bredden ved for eksempel å arbeide tverrfaglig og temabasert (Olsen, 2017; J. Renzulli, 2005). Eksempler på berikelse kan være oppgaver som fordrer til fordypelse i fagområder som musikk, språk, kultur, astronomi, kunst og historie. Ekstra valgfag, talentsentre, samarbeid med institusjoner som museer og musikkskoler og ulike fagleirer er andre eksempler på berikelse i og utenfor skolen (Mönks & Ypenburg, 2008). En god måte å tilrettelegge for evnerike elever på kan være sideprosjekter eller dyptgående prosjekter innenfor samme område. Det er viktig at elevene vet hva de skal gjøre på forhånd ellers kan berikelsen føre til lite gjennomgående utfordringer for blant annet evnerike elever (Smedsrud & Skogen, 2016). Samtidig må det være en balanse mellom planlegging og å utnytte umiddelbare muligheter for berikelse i klasserommet (Smedsrud & Skogen, 2016). Elevgruppen har ofte innenfor sine interesseområder høy og inngående kunnskap, og de bør få ressurser til å videreutvikle den

kunnskapen. En avgjørende forutsetning er at lærere tillater en slik fordypning, selv om elevene kanskje ikke har like stor måloppnåelse i andre fag. Det er viktig at evnerike elever får utvide kunnskapen på sine sterke sider, og ikke bare styrke det de ikke har like god måloppnåelse i. De vil fort innse at det unødvendig å arbeide effektivt på skolen dersom «belønningen» for videre arbeid ikke er interessant for dem (Knutsen et al., 2021).

## 2.6.2 Akselerasjon

Det er enkelt å forstå behovet for akselerasjon, men det er en krevende oppgave å gjennomføre i praksis (Skogen, 2017). Akselerasjon handler om prosessen hvor eleven føres raskere gjennom det tradisjonelle pensum enn normalen (Idsøe & Skogen, 2011; Knutsen et al., 2021). Rent praktisk handler det om å hoppe over klassetrinn, tidlig skolestart, akselerasjon i enkeltfag (Idsøe & Skogen, 2011; Mönks & Ypenburg, 2008). Hensikten er å matche kompleksiteten og nivået i pensumet med motivasjonen og ferdighetsnivået til eleven. Det ser ut til å være delte mening rundt akselerasjon hvor en fordel kan være at akselererte elever ikke kjeder seg i klasserommet og at deres utvikling kan være mer effektiv. Ulempene ved akselerasjon kan være at eleven ikke er på samme emosjonelle og affektive modenhetsnivået som sine klassekamerater (Idsøe & Skogen, 2011). Når det gjelder å hoppe over klassetrinn, tidlig skolestart og forsering i enkeltfag kreves det i Norge en sakkyndig vurdering.

Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14) presiserer at elever selv mener akselerasjon i enkeltfag ikke er godt nok tilrettelagt. Det kan være fordi det ikke er laget gode nok strukturer og opplegg for eleven som skal ta fag på et høyere nivå (Olsen, 2017). Ofte blir elevene overlatt til seg selv i et selvstudium. Flere elever uttrykker at de er positive til akselerasjon i enkeltfag, og at det kunne ha bidratt til at de ikke hadde droppet ut av skolen (Børte et al., 2016). Akselerasjon møter ofte mye motstand, blant annet vektlegges de negative konsekvensene som at eleven kan slite sosialt og emosjonelt. Det tas dog lite hensyn til utfordringene ved å ikke akselerere eleven. Dette kan føre til at eleven forstyrrer undervisning, er frustrert, mister motivasjon eller utvikler skolevegring (Mönks & Ypenburg, 2008). Knutsen et al., (2021, s. 64) viser til forskning fra Assouline et al., (2014) og Colangelo et al., (2013) som poengterer at akselerasjon kan ha positive effekter for evnerike elever. Jøsendalutvalget hevder også dette i sin utredning (NOU 2016:14). Szymanski et al., (2018) viser at negative holdninger hos lærere, spesielt knyttet til akselerasjon, er grunnen til at disse

tilretteleggingsstrategiene ikke blir prioritert i skolen. Det kan tenke seg at dette er en barriere i Norge også.

### **2.6.3 Nivågrupper**

Elever i Norge blir gruppert på grunnlag av fødselsår uten at det blir tatt hensyn til andre utvalgs-kriterier som for eksempel prestasjonsnivå, forkunnskaper, motivasjon eller interesse (Knutsen et al., 2021). Både lærere og skoleledere i den norske skolen har et stort handlingsrom når det gjelder organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak.

Nivågrupperinger kan reduserer kompleksiteten i mangfoldet innad i klasserommet, og ved å bruke dette organisatoriske verktøyet kan en i større grad kunne tilby elevene pedagogisk tilrettelagt undervisning etter deres behov og forutsetninger (Knutsen et al., 2021). Det finnes ulike former for strategier innad i nivågruppering, blant annet å etablere grupper etter evner som spesialklasser, spesialskoler, stipendordninger og talentsentre. Det er knyttet en rekke fordeler og ulemper til dette. For elevene kan fordelene innebære blant annet utvikling av evner og forutsetninger, adekvat stimuli, spesialiserte lærere som kan ivareta denne elevgruppen og et utvalg av ressurser av høyeste kvalitet. Ulempene i denne forbindelse kan handle om segregering og risiko for sosial isolasjon, stort press på elevene og elitisme (Idsøe & Skogen, 2011). Forskning tyder på at nivågruppering har positive effekter på prestasjonene til evnerike elever når elever settes sammen i grupper på tvers av klasser, trinn og i egne grupper for evnerike barn (Bernstein et al., 2020). Det er knyttet noen barriere til bruk av akselerasjon og nivågruppering som innebærer negative holdninger og frykt fra lærerne om å benytte seg av disse strategiene (Laine et al., 2019).

Nivågruppering har særlig to effekter, henholdsvis medeleveeffekter og tilpasningseffekter. Medeleveeffekter handler om elevene påvirker hverandres motivasjon, trivsel, selvoppfatning og læring som videre har positive ringvirkninger for hvordan elevene presterer. Høytpresterende elever vil ha positive gevinster i denne sammenheng, mens lavtpresterende vil oppleve negative utfall i slik tilrettelegging. Tilpasningseffektene handler om at når mangfoldet og variasjonsbredden i gruppene synker, økes muligheten for å tilpasse undervisningen etter enkeltelevens behov og forutsetninger (Collins & Gan, 2013). Lenvik (2022) viser at lærerne ønsker å bruke mer av homogene grupper i undervisningen, og elevene i undersøkelsen ønsker det samme. De opplever ofte at i heterogene grupper blir de sittende med hovedansvaret og størst innsats i heterogene grupper.

## 2.6.4 Repetisjon

Repetisjon handler om innøving bestående av repeterende gjennomganger eller innøvinger. Repetisjon kan være viktig, men det må ikke gjøres til en rutine med repetering av vanskeligere oppgaver over tid (Skogen, 2017). Ifølge Smedsrud og Skogen (2016) vil for eksempel repetitive oppgaver i matematikk for evnerike elever trolig føre til at de jobber i et annet tempo enn de egentlig må. Dette er på bakgrunn av at de ikke vil ha straff, da enkelte vil oppfatte repetisjon som straff. I tillegg kan repetisjon og improviseringer være en medvirkende årsak til at evnerike elever opplever at undervisningen er kjedelig og lite utfordrende. Disse elevene har behov for jevnlige og nye utfordringer. Repetisjon av det samme som eleven kan er ikke en god måte å utfordre disse elevene på, og det er heller ikke en god tilretteleggingsstrategi for elevgruppen (Børte et al., 2016). Lenvik mfl. (2022; 2021) viser til at elever i undersøkelsen beskriver at repetisjon ofte innebærer ekstra arbeid av lignende pensum istedenfor mer utfordrende og varierte oppgaver. På skolen vil elevgruppen ha behov for færre repetisjoner da de forstår begreper innenfor sitt område raskere enn sine medelever (Idsøe & Skogen, 2011).

## 2.7 Mulige konsekvenser av manglende identifisering og tilrettelegging

Det finnes en del sentrale utfordringer knyttet til manglende identifisering og tilrettelegging for denne elevgruppen. Det er flere farer dersom elever ikke blir faglig stimulert, blant annet skolevegring, underytelse, atferdsproblematikk, feildiagnostisering, urealiserte potensial, kjedsomhet, tap av motivasjon, sosiale og/eller emosjonelle utfordringer, mobbing, frustrasjon og håpløshet knyttet til skolen (Børte et al., 2016; Damsgaard & Opsahl, 2016; Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Lenvik et al., 2021; Olsen, 2017; Subotnik et al., 2011). Det kan handle om at elevene har utfordringer i sosiale relasjoner med klassekamerater, eller at elevene er stille, rastløse eller innadvendte. De kan vise utagerende eller forstyrrende atferd, eller de kan arbeide rotete eller uoversiktlig og de kan mangle strategier for å håndtere nederlag. Noen av disse elevene har også en funksjonshemming eller lærevanske som kan gjøre identifiseringen vanskelig (Knutsen et al., 2021; Shaywitz et al., 2001). Dermed er det viktig at evnerike elever får oppgaver innenfor deres interessefelt og som tilpasses etter deres forkunnskaper. Oppgavene som blir gitt må være såpass utfordrende at de må anstrenge seg for å oppleve mestringsfølelse. Konsekvensen av å ikke gjøre dette er at barna kan utvikle

dårlige arbeidsstrategier i veldig tidlig alder (Eyre, 1997). Annen forskning viser at elevgruppen lærer ved hjelp av andre strategier enn andre elever (Idsøe, 2014), de er i risiko for feildiagnostisering (Idsøe & Skogen, 2011), og at de ikke får den lovfestede retten til tilpasset opplæring (Olsen, 2019; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dersom evnerike elever ikke blir tilstrekkelig forstått, kan de utvikle et misforhold til skolen, medelever og autoritetspersoner rundt dem (Smedsrud & Skogen, 2016). Flere kan også slite med psykiske utfordringer, og kan vende seg mot rus og kriminalitet, bare av den enkle grunn at de ikke har fått gode nok arbeidsbetingelser og mangelfull tilpasset opplæring (Skogen, 2017).

For evnerike elever med et uforløst potensial kan manglende tilrettelegging, kjedsomhet og resignasjon føre til at potensialet forblir uforløst (Olsen, 2017). Samtidig kan det uforløste potensialet være på grunn av en lærevanske, det psykososiale miljøet i skolen, manglende utfordringer og tilrettelegging (Olsen, 2017; Olsen & Skogen, 2019). Skogen sin studie (2010) tar for seg elevperspektivet hvor begavede elever forteller om sine opplevelser i norsk skole. En gjenganger er en bitterhet og negative opplevelser knyttet til tilrettelegging og muligheter de opplevde i sin skolegang i Norge. Noen av informantene klarte å snu det negative mønsteret, mens den mest begavede eleven som Skogen intervjuet blir i dag ivare tatt velferdsstatens trygdeordninger. Ingen av informantene i studien fullførte ordinær videregående opplæring i Norge. Dette kan tyde på at skolen ikke klarte å inkludere disse evnerike elevene innenfor tilpasset opplæring (Idsøe & Skogen, 2011).

Mönks og Ypenburg (2008) påpeker en rekke konsekvenser av hva manglende tilrettelegging for elevgruppen kan medføre. Det kan gi elevene dårlig konsentrasjon og negativ skolefaglig selvoppfatning. De kan få lavt innlærings tempo og få utfordringer knyttet til å tilegne seg skriftlig undervisningsmaterieell. I tillegg kan de få dårlig skolemotivasjon og ha en negativ oppfatning av lærerne og skolen. De kan også føle utilfredshet med egne studievaneer og resultater. Elevgruppen kan ha for mange aktiviteter utenom skolen som går på bekostning av lekser. Evnerike elever stiller ofte høye forventinger til sine venner på skolen om gode resultater. Elevene kan oppleve eksamensangst, ha dårlig sosial selvtillit og føle liten aksept av vennene sine i klassen. Lærerne på sin side påpeker som regel at prestasjonene ligger lavere enn reelle muligheter. Siegle mfl. (2013) beskriver hvordan manglende identifisering og tilrettelegging kan føre til tap av motivasjon til å lære, utvikling av lavt (akademisk) selvbilde, lav innsats i skolefaglige sammenhenger, utvikling av negative holdninger til lærere og skolen som sådan, ikke opparbeider seg gode arbeidsvaner og en følelse av å være avvist av systemet (Knutsen et al., 2021). Evnerike elever kan også utvikle oppmerksomhetsvansker, emosjonelle og sosiale vansker dersom de ikke blir identifisert og

får tilpasset opplæring etter deres egenskaper og forutsetninger. I verste fall kan de droppe ut av skolen. Dette kan gå utover samfunnet ettersom det kan være evnerike elever som kan bidra til å føre landet fremover og sørge for innovasjon og økonomisk bærekraft (Smedsrud & Skogen, 2016).

### **2.7.1 Underytelse**

Rimm (2008) (referert i Knutsen et al., 2021) beskriver at underytningen er lært, og ikke har et neurologisk eller biologisk anlegg eller forklaring. Underytelse kan sies å være den største utfordringen for evnerike elever (Nissen et al., 2012). Knutsen et. al (2021) påstår at de elevene med størst evner/læringspotensial er de som er i aller størst risiko til å underyte i forhold til sine evner/sitt potensial. Det kan se ut til at de individuelle forskjellene øker utover i utdanningsløpet hvor den tilpassede opplæringen har vært mangelfull for elevene (Nissen et al., 2012). Elevgruppen trenger helt konkret adekvate faglige utfordringer gjennom hele utdanningssystemet, og de trenger støtte av lærerne underveis (Nissen et al., 2012). Det er vanskelig å koble på igjen elever som underpresterer og snu utviklingen fordi den negative utviklingen henger sammen med lave mestringsforventninger, identitet og dårlig selvbilde (Knutsen et al., 2021; Siegle et al., 2013). Dersom faglig stimuli og evnene til elevene ikke harmonerer overlater vi ansvaret for progresjon til elevene selv. Når elever møtes med en «de klarer seg selv»-holdning, frarøves de ofte muligheten til innlæring av nødvendige grunnleggende arbeidsstrategier og arbeidsvaner (Olsen, 2017). Flere elever underpresterer som følge av at de ikke føler seg faglig ivaretatt og inkludert (NOU 2016: 14). Underytning er både en kilde til personlig tragedie og et samfunnsproblem (Idsøe & Skogen, 2011). Både nasjonalt og internasjonalt tyder det på at vi sløser med viktige ressurser (Idsøe & Skogen, 2011). Avviket mellom realisert kompetansenivå og potensial er et reelt tap både for individet, men også for samfunnet som sådan (Knutsen et al., 2021). Selv for elever som er høytpresterende rapporteres det om at forholdene ikke er optimale. De høytpresterende elevene kan på lik linje med underyterne føle på å ikke kunne gi på det siste giret, føle på mindre støtte, oppleve læringsmiljøet som lite givende, settes på færre akademiske utfordringer og beskriver en lavere tilfredshet i skolen enn klassekameratene (Cosmovici et al., 2009; Damsgaard & Opsahl, 2016; Smedsrud et al., 2018; Wendelborg & Caspersen, 2016).

## 3 Metode

Hensikten til samfunnsvitenskapelig forskning er å skape ny kunnskap om virkeligheten (Johannessen et al., 2016). Å innhente informasjon om virkeligheten i form av data, kan bringe ny kunnskap til overflaten, og dette er en krevende prosess i et komplekst landskap. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi går frem for å skaffe og analyserer informasjon fra den sosiale virkeligheten, og hva den faktisk forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette skal gjøres på en systematisk, grundig og åpen måte. Metoden skal kunne sannsynliggjøre om den nye kunnskapen er riktig, og med en etisk redegjørelse for valgene gjort underveis (Johannessen et al., 2016). I denne delen av oppgaven blir vitenskapsteoretisk standpunkt redegjort for først, før vi går videre til hvordan data er hentet inn, analysert og tolket. Valgene som er gjort i denne undersøkelsen begrunnes fortløpende med en avsluttende drøfting om reliabilitet, validitet og forskningsetiske hensyn.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitativ og kvantitativ metodetradisjon er tuftet på ulike ontologiske og epistemologiske perspektiv, henholdsvis baserer de seg på ulike virkelighets- og kunnskapssyn. Sammen utgjør ontologien og epistemologien ulike forståelser av virkeligheten og hvordan en skaffer kunnskap. Valget mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsdesign er således et valg av vitenskapsteoretisk standpunkt (Ringdal, 2018). De to metodetradisjonene vektlegger elementer forskjellig, hvorav kvalitativ metode ofte innebærer en nærhet til de(t) som studeres og produserer tekstdata, ofte på en induktiv måte. Kvantitativ metode har en mer objektiv, distansert innhenting av data. Numeriske data analyseres deduktiv ved hjelp av statistiske analyser (Postholm & Jacobsen, 2018; Ringdal, 2018). Denne masteroppgaven er forankret innenfor postpositivismen, som hører til i kvantitativ metodetradisjon. Masteroppgaven bygger på et initiativ til å undersøke identifiseringsprosessen og tilretteleggingen for evnerike elever. Ved å redegjøre for vitenskapsteoretisk ståsted legger vi føringer for hvilke valgmuligheter vi har videre i prosessen. Undersøkelsen er deduktiv, som vil si at den springer ut fra teoretiske perspektiv mot empiri (Johannessen et al., 2016).

### 3.1.1 Thomas Kuhns paradigmeteori

Et paradigme kan beskrives som et framtreddende og dominerende perspektiv, sammensatt av oppfatninger, idealer, fakta og antakelser (1970). Thomas Kuhns (1970, 1977) teori om vitenskapelig utfordring bruker begrepet paradigmeskifte når rådende oppfatninger endrer innhold og karakter. Synet på evnerike barn inneholder flere ulike antakelser eller «sannheter» om hvordan elevene klarer seg i den norske skolen. Det har vist seg at det råder en forståelse om at disse barna klarer seg selv, noe forskning viser at ikke stemmer (NOU 2016:14).

Forskningen viser nemlig at elevene trenger å bli identifisert, anerkjent og tilrettelagt for. I tillegg viser det seg at elevgruppen er svært mangfoldig med store variasjoner i forutsetninger og behov. Disse «sannhetene» kan beskrives som rådende paradigmer. Et paradigme kan gjennomgå det Kuhn (1977) beskriver som et paradigmeskifte. Det er når et rådende paradigme begynner å utfordres av anomalier, som kort beskrives som uregelmessigheter ved paradigme, at ting ikke stemmer overens lengre. Da går paradigmet inn i en krise hvorpå det oppstår et nytt paradigme som passer inn med den informasjonen en nå har til rådighet. Slik utvikles kunnskap og «sannheter» om verden. Vi velger å sette sannhet innenfor en parentes fordi i det postpositivistiske synet er sannhet bare en nåtidsbeskrivelse med den informasjonen vi til enhver tid har til rådighet.

Postpositivismen er av den oppfatning av at virkeligheten ikke er gitt en gang for alle, samtidig som den mener at det finnes en virkelighet som er overførbar til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018). Helt konkret i vår masteroppgave handler det om at tiltak, som for eksempel prosjektarbeid og fleksible nivågrupper, kan gagne evnerike elever i like stor grad som andre elever. Norge kan være midt i et paradigmeskifte når det gjelder denne elevgruppen. Hofset (1970) etterlyste for over 50 år siden tiltak for disse elevene, og frem til regjeringen i september 2015 ba om en utredning av forholdene til disse elevene, har det vært begrenset med fokus og forskning på elevgruppen (Børte et al., 2016; NOU 2016:14). Etter utredningen *Mer å hente* (NOU 2016:14) og forskningsoppsummeringen fra Børte et al. (2016) ser en at elevgruppen har fått sterkere stemmer i ulike interesseorganisasjoner og det forskes mer på elevgruppen (Knutsen et al., 2021; Krumulurebloggen, 2023; Lenvik, 2022; Lenvik et al., 2021, 2022; Lykkelige barn, 2023; Mensa Norge, 2023; Olsen, 2017; Olsen & Skogen, 2019; Smedsrud, 2018; Smedsrud et al., 2018). Forskningen viser at antakelsen om at disse barna klarer seg selv ikke stemmer (Børte et al., 2016; NOU 2016: 14). Dermed kan det tenkes at dette paradigme er på vei eller allerede er inne i en «krise» som gjør at disse



antakelsene kanskje må forkastes, og et nytt paradigme kan komme til overflaten. Dette masterprosjektet er en del av en økt innsikt i elevgruppens behov.

### **3.1.2 Postpositivismen**

En kan se på postpositivisme som en revidert samfunnsvitenskapelig metodologi med sitt utspring i den strenge naturvitenskapelige positivismen. Positivismen fastholder at forskning er objektiv med et faktaprodukt som resultat (Panhwar et al., 2017). Postpositivismen ser derimot ikke på kunnskap som absolutt, men at kunnskap er en fortolkning av virkeligheten gjort individuelt og kollektivt (Postholm & Jacobsen, 2018). Postpositivismen er opptatt av at det ikke er mulig å skille mellom den som studerer og det som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018). I masteroppgaven er det ikke mulig å være helt objektiv når vi søker kunnskap og data om elevgruppen. Vi påvirkes av egen førforståelse, hvor vi velger hvilke teorier, litteratur og forskning basert på hva de kan bidra med. Vi stiller spørsmål som kan være farget av vår førforståelse og vi konstruerer en gjengivelse av de funnene vi finner. Det vi derimot kan gjøre er å gjøre prosessen så transparent som mulig og vise hvilke avgjørelser vi har gjort og hvorfor. Postpositivismen er tydelig når det gjelder refleksjon over hvordan kunnskapen formes av de som utfører undersøkelsen. Det foreligger et krav om å tydeliggjøre eget perspektiv før undersøkelsen starter, blant annet om hvilke normer og verdier som er med inn i undersøkelsen og hvordan innhenting av data påvirker det som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018).

I masterprosjektet vil det være en balanse mellom nærhet og distanse. Vi er distansert fra populasjonene, men har en nærhet i form av at vi legger noen føringer i hvem vi spør og hva vi spør om. Kunnskapen som springer ut fra undersøkelsen vil være et resultat av samspillet mellom oss og populasjonene vi undersøker (Postholm & Jacobsen, 2018). Funnene våre vil være et resultat av at vi undersøker rådende paradigme som i dag inneholder mange anomalier (Ringdal, 2018). Dette kan bidra inn i et fremtidig paradigmeskifte som kommer på bakgrunn av at anomalier fører paradigmet inn i en krise.

I denne undersøkelsen innhentes dataene kvantitativt (Postholm & Jacobsen, 2018). Postpositivistene mener at kvantitative data kan gi oss andre typer innsikt i sosiale forhold enn hva kvalitative undersøkelser kan. Diskusjonen i samfunnsvitenskapelig metode handler ofte om hvilke data som er best egnet for å beskrive sosiale fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette masterprosjektet har vi valgt kvantitative data på bakgrunn av de godt beskriver hyppigheten, av for eksempel bruk av ulike tiltak knyttet til evnerike barn og hvor ofte ulike

profiltyper av evnerike elever identifiseres. I denne undersøkelsen er det mest hensiktsmessige å benytte kvantitativ metode fordi vi vil ha bredde fremfor dybde (Postholm & Jacobsen, 2018).

## 3.2 Metodevalg

Valg av forskningsstrategi sammen med forskningsspørsmål har som formål å besvare masteroppgavens problemstilling: *Hvordan identifiserer og tilrettelegger skolen og PPT for evnerike elever? Hvordan oppleves identifiseringsprosessen og tilretteleggingen av evnerike barn for foreldrene?* Den besvares gjennom en empirisk tverrsnittsundersøkelse i kvantitativ metodetradisjon. Den kvantitative forskningsstrategien søker å belyse fenomenet på en meningsfull måte ved at den undersøker flere enheter som kan gi et representativt bilde basert på ulike synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018; Ringdal, 2018). En tverrsnittsundersøkelse er en undersøkelse som gjennomføres kun på ett tidspunkt, og det gir et øyeblikksbilde på tidspunktet undersøkelsen gjennomføres (Postholm & Jacobsen, 2018). Det knyttes en rekke fordeler til å velge en tverrsnittsundersøkelse. Fordelen er blant annet at det er kostnadseffektivt i form av at det koster lite å bruke, at en kan samle data inn relativt raskt og at en slipper undersøke respondentene mange ganger (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne sammenheng tok utarbeidelse spørreskjema og innsamlingen av data ca. to måneder. En ulempe med en tverrsnittsundersøkelse contra longitudinelle undersøkelser kan være at en ikke kan vise utvikling fra en tid til en annen, og en må utvise stor forsiktighet ved å si noe om utvikling over tid (Johannessen et al., 2016).

## 3.3 Datainnsamling

Spørreundersøkelse er en systematisk metode som samler inn data fra et utvalg personer for å statistisk beskrive populasjonen utvalget er trukket fra (Ringdal, 2018). Vi har valgt å bruke SurveyXact for å lage et elektronisk spørreskjema som tar seg av alt fra utsendelse, innsamling til formatering av datasett. Det fremstår som en ekstra trygghet at UiB har valgt å kjøpe lisens til dette programmet.

### 3.3.1 Spørreskjema

Spørreskjemaet er designet slik at det er tre ulike spørreundersøkelser innad i en felles spørreundersøkelse fordelt på tre utvalg. Utvalgene består av foreldre, lærere og PP-rådgivere i PPT. Dette ble gjort for å gjøre distribusjon enklere og for å få et samlet datasett etter endt undersøkelse. Spørsmålene i undersøkelsen er en kombinasjon av kategorispørsmål, spørsmål med mulighet for flere svaralternativer og vurderingss spørsmål med en forhåndsdefinert Likert-skala med inntil fem svarkategorier. Når vi kombinerer ulike spørsmål, er spørreundersøkelsen et semistrukturert spørreskjema. Hensikten med dette er å undersøke det tidligere forskning har funnet om elevgruppen, og ved å stille spørsmål med forhåndsgitte svaralternativer som gjør det enklere for respondenten å svare på. Innsamlingen er dermed deduktiv. En ulempe med semistrukturerte spørreskjema er at en får begrenset informasjon fra sine informanter, og derfor åpnet vi opp for fritekst i noen av spørsmålene slik at respondentene kunne gi mer utfyllende informasjon (Johannessen et al., 2016). Styrken (og svakheten) til et kvantitativt spørreskjema er at det “tvinger” data i ulike kategoriseringer som igjen blir til standardisert informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018).

Spørreundersøkelsen starter med generelle spørsmål som inneholder hvem de er herunder; foreldre, lærer, PPT-rådgiver, hvor de bor og arbeider. Deretter gikk spørsmålene over på vignettene og videre til hovedtemaer som er identifiseringsprosessen og til slutt tilrettelegging av evnerike elever. Spørreskjemaet inneholder seks vignetter som beskriver fiktive barn basert på Betts og Neiharts (1988; Neihart & Betts, 2010) profiltyper. En vignett kan beskrives som en illustrasjon av et fenomen, i denne sammenheng en person, med ord (Lavrakas, 2008). Navnene på de fiktive elevene er tilfeldig valgt, men med hensyn til kjønns- og kulturell inkludering. PP-rådgiverne og lærerne skulle rangere i hvilken grad de fiktive beskrivelsene passer med deres bilde av evnerike elever, mens foreldrene skulle rangere i hvilken grad beskrivelsene passer til deres evnerike barn. Vignettene var like for alle utvalgene. Alle spørsmålene i spørreundersøkelsen var obligatoriske, det vil si at respondentene måtte svare på alle spørsmål for å komme seg videre. Dersom noen har avbrutt midt i undersøkelsen, har vi brukt svarene de har gitt før avbrytelsen. Det ble vektlagt at undersøkelsen ikke skulle overskride ti minutter. Dette testet vi på noen av respondentene under pilotundersøkelsen, hvor de tok tiden på spørreundersøkelsen underveis. Disse grepene ble gjort for å opprettholde motivasjonen gjennom spørreundersøkelsen.

I opprettelsen av spørreskjemaet brukte vi mye tid på formuleringer og lage gode spørsmål som kan gi svar på problemstillingen. Dette er avgjørende og viktig for å få inn god

data. Et spørreskjema kan ikke endres når det er ferdig utformet og sendt ut til respondentene, i motsetning til for eksempel et kvalitativt intervju hvor misforståelser kan oppklares fortløpende (Johannsen et al., 2019, s. 261). Vi brukte mye tid på å formulere spørsmål som var tydelige og konkrete, og vi forsøkte å demme opp for mulig fallgruver i spørsmålsformuleringer. Disse fallgruvene handler blant annet om å unngå å gjøre spørsmålene for generelle, stille flere spørsmål samtidig, unngå å bruke abstrakte fagbegreper og spørsmål som påvirker svarene (Johannessen et al., 2016). I utarbeidelsen av spørsmålet “Er det noe du savner som foreldre i tilretteleggingen for ditt barn?” legger vi noen føringer for at de skal svare i den retningen vi ønsker, men vi har også åpnet for å gi andre svar også med tekstboks og alternativene (se utdrag fra spørreundersøkelse under). Vi mener at gevinsten trumfer risikoen i dette spørsmålet med tanke på at vi ønsker å se om våre funn av det foreldrene savner mest samsvarer med forskning og litteratur. Vi oppdaget også i ettertid at i spørsmålene om tiltakene berikelse, akselerasjon, nivågrupper og repetisjon burde vi lagt til en beskrivelse av vår tolkning av begrepene for å minske risikoen for misoppfatninger av begrepene.

### Figur 3

*Utdrag fra spørreundersøkelsen til foreldrene*

F: Er det noe du savner som foreldre i tilretteleggingen for ditt barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

- Ikke behov for mer tilrettelegging
- Styrkede rettigheter i lovverket generelt
- Inklusjon i paragraf § 5-1 om Spesialundervisning
- Mer kompetanse i skolen og støttetjenestene
- Flere tiltak direkte knyttet til barnet, spesifiser:
- Annet spesifiser:
- Vet ikke

*Note.* Koden “F” var ikke synlig når undersøkelsen ble sendt ut til utvalgene.

Når vi operasjonaliserte begrepet i undersøkelsen valgte vi å bruke begrepet evnerike barn framfor Utdanningsdirektoratets og Jøsendalutvalgets begrep *barn med stort læringspotensial* på bakgrunn av en antakelse om at dette begrepet ikke er like godt kjent i allmennheten. Det opplever vi at evnerike elever i større grad er. Også flere foreldre- og interesseorganisasjoner, som Mensa Norge og Lykkelig barn, bruker evnerike barn framfor barn med stort læringspotensial. Vi tok det som en forutsetning at utvalgene kjente til det operasjonaliserte begrepet når de valgte å delta i undersøkelsen. Bruken av begrepet sakkyndig vurdering ville vi revidert ved neste anledning, da den i enkelte deler av PPT-undersøkelsen skapte noen misforståelser. Vi fikk noen tilbakemeldinger på at sakkyndige vurderinger ikke brukes opp mot elevgruppen, og her kunne vi spesifisert tydeligere hva vi la i sakkyndig vurdering/drøfting for å unngå disse misforståelsene. Vi valgte å ha det med fordi ved tidlig skolestart (§ 2-1) og fritak fra opplæringsplikten (§ 2-3a.) kreves det sakkyndig vurdering, og at de to begrepene sammen skulle ta hånd om hele PPTs ivaretagelse av elevgruppen (Opplæringslova, 1998). Vi burde også hatt med spørsmål om eleven ivaretas innenfor individ- eller systemsaker.

Det er en rekke fordeler ved å benytte spørreskjema, deriblant en beskyttelse av svarsituasjonen som kan garantere respondenten absolutt anonymitet ved at ingen andre er til stede mens de svarer (Ringdal, 2018). Ved å bruke SurveyXact kunne vi også sende purringer kun til de som ikke hadde svart på undersøkelsen. Det var streik i utdanningssektoren akkurat når undersøkelsen var ble sendt ut, og dermed måtte vi midtveis i undersøkelsen sende ut til flere på grunn av mange av "våre skoler" var i streik. Da lagde vi egne lister for lærer og PP-rådgivere som vi sendte ut e-post til én gang.

Vi gjennomførte en pilotundersøkelse for alle utvalgene for å sikre validiteten og reliabilitet. Da fikk vi tilbakemeldinger som førte til endringer før den endelige utsendelsen av spørreundersøkelsen. En pilotundersøkelse kan forsøke å hindre at det oppstår målefeil, men sikrer ikke at spørsmålene kan oppfattes ulikt for oss og respondentene. Det innebærer både misforståelser i formulering og ulike tolkninger i viktige begreper. Foreldreundersøkelsen ble sendt til fire foreldre av evnerike barn som vi kom i kontakt med gjennom veileder. Lærerundersøkelsen ble sendt til tre lærere, og til 17 masterstudenter i spesialpedagogikk. Når det gjelder undersøkelsen for PP-rådgivere ble denne også sendt ut til fire og forsøkte å kontakte flere uten respons. Vi valgte å holde planlagt progresjon og fikk hjelp i utarbeidelse og vurdering av veileder som har en fartstid i PPT. Når det gjelder vignettene i undersøkelsen fikk vi sendt beskrivelsene ut til en ledende aktør på feltet, Jørgen Smedsrud, som utførte en ekspertvurdering av dem. En ekspertvurdering kan bidra til å sikre både validitet og

reliabilitet ved at innholdet gjennomgås av en som kjenner til feltet og kan kvalitetssikre beskrivelsene opp mot litteraturen. Pilotundersøkelsen resulterte i små justeringer etter tilbakemeldingene fra utvalgene (Ringdal, 2018). Justeringene handlet om tydeliggjøring av at en kunne velge flere alternativer, formuleringsendringer, forenkling og tillegg av ulike spørsmål. Vi fikk noen tilbakemeldinger på at det var vanskelig å svare på vignettene, og med forslag om å legge til “vet ikke” som et alternativ. Allikevel ble det valgt å ikke åpne for dette da vi ønsket at alle skulle svare på graden av samsvar med elevgruppen eller sitt barn. Vi inkluderte ikke svarene fra pilotundersøkelsen i datamaterialet.

### 3.3.2 Utvalg

I kvantitativ forskning er en opptatt av et tilfeldig utvalg av respondenter som kan gi et representativt bilde på fenomenet en forsker på. Et strategisk utvalg innebærer at initiativtaker til prosjektet velger målgruppen som må delta for å få nødvendige data (Johannsen et al., 2019, s. 112-115). I denne undersøkelsen er det som nevnt over innhentet data fra tre informantgrupper henholdsvis lærere, PP-rådgivere og foreldre. Vi har strategisk valgt disse målgruppene, men innenfor gruppene er det et tilfeldig utvalgt basert på ulike rekrutteringsmåter. Vi har ingen kriterier knyttet til deltakelse i lærerundersøkelsen annet enn at de jobber/har jobbet som lærer i skolen, mens i foreldreundersøkelsen er eneste krav at foreldrene mener de selv har et evnerikt barn. Undersøkelsen for PP-rådgivere har et kriterium at de jobber som pedagogisk-psykologisk rådgiver som jobber med skole kontra barnehage.

Informasjonen respondenter fikk var følgende: «... Du er valgt til å delta i denne undersøkelsen fordi du er i et fagfelt hvor 10-15 % av elevene nettopp er evnerike, eller du er foreldre til barn i denne elevgruppen. Dette prosjektet har tre utvalg henholdsvis lærere i skolen, pedagogisk-psykologisk rådgiver i en støttetjeneste til skolen og foreldre som har barn som er evnerike ...» (se vedlegg 2). Det kan diskuteres om formidlingen av disse kravene var godt nok og det kan ha ført til noen feilkilder i spørreundersøkelsen. Dette kan være for eksempel innebære at ansatte i PPT som arbeider administrativt har svart på spørreundersøkelsen. Dette er noe vi ville vært obs på neste gang hvor kravene hadde blitt mer tydeliggjort i informasjonsskrivet og i utvelgelsesprosessen. Vi ville også vært mer tydelig for de respondentene med en dobbeltrolle, for eksempel lærer og foreldre til et evnerikt barn med fordel kan svare både som lærer og foreldre.

Fra en populasjon trekkes et utvalg, og ved å undersøke utvalget kan en innhente data som representerer hele populasjonen. Det krever dog et representativt utvalg som krever at

sammensetningen i utvalget er tilnærmet lik sammensetningen i populasjonen på viktige områder (Johannessen et al., 2016). Rekrutteringen av informanter særlig i foreldrepopulasjonen er rekruttert fra talentsentre hvor elevene er identifisert og fått denne tilretteleggingen, dermed kan de kun gi begrenset informasjon om mangfoldet i elevgruppen. Det kan tenkes at profiltypene den kreative, den skjulte og den dobbelteksepsjonelle er underrepresentert i denne undersøkelsen.

Vi har et ikke-sannsynlighetsutvalg, noe som innebærer at statistisk generalisering ikke er mulig å gjøre (Ringdal, 2018). Utvalget er trukket både ved et bekvemmelighetsutvalg og et snøballutvalg. Bekvemmelighetsutvalg består av respondenter som er enkle å rekruttere. Det er den vanligste metoden for utvalg samtidig som det er den minst ønskede trekkingen av utvalg fra et forskningsperspektiv (Gorard, 2001; Johannessen et al., 2016). Det fører til at det ikke kan gjøres statistisk generalisering. Et snøballutvalg innebærer at respondenter oppfordres til å invitere andre til å delta i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 427). Det er knyttet både fordeler og ulemper med snøballutvalg. Fordelen er at en kan raskt øke antall respondenter og nå ut til mange innenfor samme felt. Ulempen er at en ikke har kontroll på hvem som svarer. Eller at en kan geografisk ha en god spredning, men at alle svarene i Vestland kan stamme fra samme kontor/skole/organisasjon.

Rekrutteringen av informanter har vært ulik. Utvalgene er strategisk valgt med de ulike fremgangsmåter nevnt over. Vi lagde en tidsplan i SurveyXact på at undersøkelsen var tilgjengelig for deltakelse i tre uker med en planlagt purring midt i denne perioden. I innledende fase av rekrutteringene av informantene til lærer- og PPT-undersøkelsen valgte vi ut åtte kommuner med en publisert handlingsplan, og åtte kommuner som vi ikke fant en handlingsplan for elevgruppen på deres kommunale hjemmeside. I disse kommunene samlet vi inn alle tilgjengelige e-poster til PP-rådgivere i PPT og lærer i de valgte skolene. Vi utelot spesialskoler og SFO. Utvalget av kommuner ble forsøkt spredt geografisk i alle Norges landsdeler. Foreldrene ble rekruttert i hovedsak gjennom organisasjonene Mensa Norge, Krumulurebloggen og Lykkelig barn. Gjennom landets seks talentsentre i Oslo, Bergen, Trondheim, Tromsø og Alta, Sandnes og Nærbø og på Ås fikk vi hjelp av samtlige til å distribuere spørreundersøkelsen til foreldre og lærere. Vi kontaktet andre aktører, som Inge Andersland og Anne Maren Meland, som bistod i distribusjon gjennom sine nettverk. Spørreundersøkelsen ble først distribuert til 289 e-poster fordelt på utvalgene. Mange av disse med en felles e-post til skoler med oppfordring til å dele med sine lærere, talentsentre med anmodning om å sende til lærere og foreldre av evnerike barn og PPT-kontor til deling med sine PP-rådgivere.

På grunn av lærerstreiken høsten 2022 undersøkte vi listen over kommuner og skoler vi sendte spørreundersøkelsen ut til. Vi fant ut at det var ca. 40 skoler på listen over 160 skoler var rammet av streiken. Derfor sendte vi ut undersøkelsen til 40 andre skoler. Dette gikk dessverre på bekostning av at fordelingen mellom skoler i kommuner med handlingsplan og de som ikke har ikke ble likt fordelt, da det bare er åtte kommuner som har handlingsplan i Norge som vi har funnet. Dette resulterte i utsendelse til 46 eposter. Vi la også ut spørreundersøkelsen på Facebook-gruppe som har 74 000 medlemmer som er lærer. Da vi var kommet halvveis oppdaget vi lav svarprosent fra PPT, og vi innhentet og sendte ut flere e-poster. Spørreskjemaet ble sendt ut til alle tilgjengelige e-poster knyttet til alle 230 PPT-kontorer i Norge som er registrert i et nasjonalt register for PP-tjenester (Utdanningsdirektoratet, 2022b). E-postene ble sendt med oss som hovedmottaker og respondentenes e-post ble sendt på blindkopi for å sikre deres anonymitet. Vi har totalt sendt ut 1295 e-poster til ansatte i PPT. Vi oppdaget at på denne listen lå det ansatte som ikke jobber med evnerike barn, men også administrativt eller knyttet til barnehagen som ikke var vårt fokus. Dette kan ha gitt oss noen feilkilder og eventuelt frafall i undersøkelsen på grunn av de ikke tilhørte utvalget i utgangspunktet. Vi la også ut spørreundersøkelsen på en Facebookside for PPT med 1900 medlemmer. Videre undersøkte vi responsen fra lærerne og besluttet å lage en ny liste på ti kommuner, 3 fra hver landsdel (nord, sør, øst, midt og vest) for å få en bedre respons. Vi sjekket de valgte kommunene opp mot den pågående streiken og endte med en ny e-postliste med 2048 lærere. Totalt sendte vi ut 3678 e-poster direkte til utvalg. Utover det har vi ikke oversikt over hvor mange av respondentene som har fått undersøkelsen videresendt fra disse e-postene, talentsentrene, Facebookgrupper og andre aktører.



## Tabell 1

### *Forløp og antall e-postutsendelser*

<b>Hvem</b>	<b>Antall e-poster</b>
Første utsendelse	289
Erstatningsskoler pga streik	46
Øke respons PPT	1295
Øke respons lærer	2048
<b>Totalt</b>	<b>3678</b>

### **3.3.3 Svarprosent og frafall**

Vi har totalt 886 respondenter i spørreundersøkelsen, hvorav 264 er lærere, 395 er foreldre/foresatte og 227 ansatte i PPT. Fra start til slutt har vi mistet 315 respondenter fordelt på utvalgene underveis i spørreundersøkelsen. Det er totalt 571 respondenter fordelt på utvalgene som har fullført hele undersøkelsen, hvor vi utfører analyser på alle som har svart. Siden vi har tre utvalg i samme spørreundersøkelse, vil n-verdien variere på de ulike spørsmålene. I funnkapittelet vil n-verdien bli tydeliggjort underveis som resultatene presenteres.

## Tabell 2

### *Frafall i alle populasjonene*

Frafall i undersøkelsen	Foreldre		Lærer		PPT	
	N(n)	Frafall	N(n)	Frafall	N(n)	Frafall
Første spørsmål	395	0%	264	0%	227	0%
Etter vignettene	342	13,4%	180	31,8%	165	27,3 %
Halvveis	325	17,7%	173	34,4%	162	28,6 %
Siste spørsmål	282	28,6 %	149	43,5%	140	38,3 %
Totalt	113	28,6 %	115	43,5%	87	38,3 %

*Note.* Vignettene inkluderer t.o.m. Ayla. Kontrollen halvveis ble gjort på spørsmål nummer 18/30 i foreldreundersøkelsen med spørsmålet «Hvordan opplevde du identifiseringsprosessen til ditt barn?», på spørsmål nummer 21/39 «Har du som lærer hatt evnerike elever i klassen din?» og på spørsmål nummer 23/42 i PPT-undersøkelsen som følger: «Har PPT-kontoret du arbeider på særlig fokus på evnerike barn?». Spørsmålenes nummer er ulike fordi spørsmål hvor det er mulig å svare flere deler seg i flere variabler og vi har valgt å unngå disse i denne kontrollsjekken.

Frafallet i foreldreundersøkelsen ser ut til å fordele seg nokså jevnt fra start til slutt. I undersøkelsen for lærere og PP-rådgivere er det største frafallet etter vignettene hvor henholdsvis 31,8 % lærere faller av og 27,3 %. I det videre er det bare 11,7 % og 11 % som faller av utover i undersøkelsen. Dette kan ha sammenheng med tilbakemeldingene fra pilotundersøkelsen og andre henvendelser vi har fått i ettertid om at vignettene er vanskelig å svare på. Særlig da beskrivelsene aldri vil passe et barn helt.

**Tabell 3***Oversikt over fylkene og svarprosent i utvalgene*

<b>Fylker</b>	<b>Foreldre n=395</b>	<b>Lærere n=262</b>	<b>PPT n=225</b>
Troms og Finnmark	16,7%	5,3%	7,1%
Nordland	3,8%	7,6%	3,6%
Trøndelag	2%	8%	15,6%
Møre og Romsdal	1%	5,3%	7,1%
Vestland	18,7%	13,7%	10,2%
Rogaland	24,3%	5,3%	13,3%
Agder	2%	6,1%	3,1%
Vestfold og Telemark	3%	12,6%	10,2%
Viken	18,5%	25,2%	17,3%
Oslo	5,6%	5,7%	3,1%
Innlandet	4,3%	5%	9,3%

I spørreundersøkelsen vår har vi en geografisk spredning som vil si at vi har respondenter innenfor alle 11 fylkene i Norge. Spredningen varierer i noen grad gjennom de ulike utvalgene, men alle er representert. Foreldreundersøkelsen har størst svarprosent fra Rogaland 24,3 %, Vestland 18,7%, Viken 18,5% og Troms og Finnmark 16,7%. Lærerundersøkelsen har størst svarprosent i Viken 25,2%, Vestland 13,7 % og Vestfold og Telemark 12,6%. Når det gjelder hos PP-rådgivere i PPT har vi størst svarprosent i Viken 17,3, Trøndelag 15,6% og Rogaland 13,3 %.

### **3.4 Analyse av data**

I valg av metode måtte vi utvikle teknisk kompetanse både statistisk og direkte knyttet til de valgte verktøyene Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), SurveyXact og Microsoft Office Excel. Den tekniske kompetanse innebar blant annet å få kompetanse til å undersøke datasettet for å søke etter og rette opp i diverse feil og “misforståelser” i datasettet. Vi overførte datasettet fra SurveyXact til SPSS. Det første steget i analyseprosessen bestod av å rydde i datamaterialet for å gjennomføre analyser i SPSS versjon 27. Før analysearbeidet startet ryddet vi i datasettet, og lagde nye variabler for kommunene da dette tidligere var innskrivingsfelt. Dette ble prioritert for å kunne utføre ønskede analyser, for eksempel kommunetilhørighet opp mot handlingsplan. Dette ble gjort manuelt som kan gi målefeil, men analysene viser svært få tastefeil som ikke utgjør store forskjeller i funnene. Funn er fremstilt i Excel i form av tabeller og grafiske fremstillinger med utgangspunkt i analyser gjort i SPSS.

Analysene består av deskriptive analyser som ser på valid prosent, n-verdi og frekvenser. Deskriptiv, eller beskrivende statistikk handler om å beskrive fordelingen av hovedtrekkene i datasettet (Johannessen et al., 2016). Univariate analyser er den enkleste formen for statistiske analyser og handler om hvordan enheter fordeler seg på enkeltvariabler hver for seg (Johannessen et al., 2016). Vårt fokus i denne oppgaven gjør at vi har valgt å basere funnene med beskrivende statistikk i form av univariate analyser for å vise funnene i våre data. Dette er mest hensiktsmessige for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. På spørsmål hvor det er mulig å velge flere svaralternativer benyttes både prosent og frekvens/antall etter hva som er hensiktsmessig i fremstillingene av funnene. De grafiske fremstillingene presenteres i komplementærfarger som er valgt for å gi en bedre leseflyt og for at de skal være enklere å skille fra hverandre.

### **3.5 Reliabilitet og validitet**

I det kommende avsnitt vil studiens validitet og reliabilitet bli belyst og drøftet. Reliabilitet innebærer nøyaktighet av undersøkelsens data, altså hvilke data som brukes, innsamlingsmåte og hvordan det bearbeides (Johannessen et al., 2016). Som tidligere nevnt har vi overført data direkte fra SurveyXact til SPSS, noe som reduserer målefeil da data føres rett inn i analyseprogrammet. Det er lagt ned mye arbeid i utarbeidelsen av spørsmålene, og dette er gjort med hensikt for å sikre at respondentene svarer på det vi ønsker å undersøke. Tilbakemeldinger fra pilotundersøkelsen og endringer gjort knyttet til dette har gitt

indikasjoner på at spørreskjemaet fungerer godt, og at spørsmålene var konkrete og enkle. Dette kan være med å styrke studiens reliabilitet. Andre reliabilitetstester som indre konsistens målt ved Cronbach Alfa er ikke relevant og test-retest er ikke mulig innenfor tidsplanen.

Validitet handler om hvor relevant og/eller godt data representerer fenomenet man forsøker å undersøke (Johannessen et al., 2016). Innenfor det pedagogiske feltet eksisterer det mange begreper som ikke er direkte observerbare som kan gjøre det utfordrende å forske på. Derfor er det nødvendig at begrepene operasjonaliseres godt. Begrepsvaliditet innebærer tilknytningen mellom fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene vi får inn (Johannessen et al., 2016). Med andre ord, måler vi det vi ønsker å undersøke. En risiko i kvantitativ datainnsamling kan innebære en mulig bias ved at vår forståelse ikke samsvarer med respondentenes oppfatning av spørsmålene som stilles. Det er en ulempe at en ikke kan forsikre seg om lik forståelse underveis i undersøkelsen. I denne oppgaven har vi valgt å bruke begrepet evnerike barn som beskrevet innledningsvis. Slik det kommer frem i funnkapittelet i figur 11 ser vi blant våre respondenter at dette er et av de to mest kjente begrepene om elevgruppen på tvers av alle utvalgene. Dette kan indikere at begrepsvaliditeten er god. Begrepet viser seg å være godt kjent for alle utvalgene.

Innholdsvaliditet dreier seg om at indikatorer gir en akseptabel dekning av begrepets viktigste aspekter (Ringdal, 2018). I masterprosjektet ble det laget seks fiktive elever basert på Betts og Neiharts profiltyper (1988; Neihart & Betts, 2010). Innholdet i de ulike vignettene ble vurdert av en ekspert på feltet, Jørgen Smedsrud. Dette ble gjort for å sikre at profiltypenes indikatorer ga et representativt bilde av profiltypene til Betts og Neihart.

Begrepsvaliditet handler kort sagt om en måler det en ønsker å måle (Ringdal, 2018). En utfordring med begrepsvaliditet er om indikatorene faktisk beskriver det en ønsker å finne mer ut av (Kleven, 2018). En kommer ikke unna målefeil, enten ved at respondentene trykker, husker eller skriver feil. Litteraturen knytter ofte tilfeldige målefeil til reliabilitet, men tilfeldige og systematiske målefeil er en trussel for begrepsvaliditeten også. Systematiske målefeil kan innebære ja-effekten (respondentene svarer ja på alle spørsmål) eller dersom respondentene svarer etter sosial ønskelighet (Kleven, 2018; Ringdal, 2018). Andre forhold spiller også inn som dagsform, humør, motivasjon, utholdenhet, tema og trivsel. I dagens samfunn er det et virvar av forespørsel om å delta i student- og forskningsprosjekter som kan gi negative konsekvenser for de svarene en får inn.

Statistisk validitet handler om muligheten for å generalisere fra utvalg til populasjon (Johannessen et al., 2016). Utvalgsriterier og rekruttering er viktig når en skal vurdere statistisk validitet. I dette masterprosjektet er det som nevnt blitt brukt

bekvemmelighetsutvalg og snøballutvalg på grunn av tidsperspektivet.

Bekvemmelighetsutvalg kan svekke den statistiske validiteten (Danielsen, 2013; Postholm & Jacobsen, 2018). Vi har en geografisk spredning i utvalgene (se tabell 3), men det er ikke mulig å si noe om representativitet og generalisering. På bakgrunn av rekruttering til utvalgene er det ikke mulig å generalisere funnene, særlig med tanke på at foreldrene med høy sannsynlighet er overrepresentert for elever som har eksterne tilbud fra ulike talentsentre. Forskningens troverdighet og kvalitet i kvantitative undersøkelser regnes som sagt ut gjennom statistiske prosedyrer, og på denne måten sikre god validitet og reliabilitet. En annen måte å ivareta kvaliteten er gjennom god forskningsetikk (Forskningsetikkloven, 2017; NESH, 2021).

### **3.6 Forskningsetiske hensyn**

Prosjektet har fulgt retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag (NESH). Prosjektet er registrert og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, u.å.), se vedlegg 3. Prosjektet er også registrert i Universitetet i Bergen sitt eget System for Risiko og ETTERlevelse (RETTE) som behandler personopplysninger i forskningsprosjekter og studentoppgaver ved UiB. Vi har også en signert bekreftelse fra veileder om at oppgaven har fulgt UiB sine retningslinjer for behandling av personopplysninger (se vedlegg 6). I anonyme spørreundersøkelser er det lav risiko for deltakende informanter. Personopplysninger er anonymisert, og dataene er lagret sikkert i et datasett som lagres forsvarlig. I løpet av hele prosessen har datamaterialet vært behandlet konfidensielt og på en sikker måte. Det er kun vi og veileder på masteroppgaven som har tilgang til datamaterialet og må logge seg inn med brukernavn og passord i sikre programmer for å få tilgang til datamaterialet. Disse programmene har vi tilgang til etter at UiB anerkjenner de som sikre og tilbyr lisenser til sine studenter, og dette påpekes som viktig av NSD (se vedlegg 3). Vi har ikke tilgang til personlige e-poster, da vi har brukt e-poster knyttet til arbeidsstedet som ligger på kommunale nettsider. I tillegg har vi brukt en lenke som kan deles og denne gir ikke oss tilgang til e-poster.

Alle informantene hadde direkte tilgang til informasjonsskrivet på første side av spørreundersøkelsen via direkte lenke. Det var informasjon om formålet med studien, konsekvenser ved å delta og at deltakelsen var frivillig. Alle informantene hadde anledning til å trekke sitt bidrag når som helst i prosjektets løp, noe ingen av informantene gjorde. Et

hovedprinsipp i forskningsetiske retningslinjer er fritt og informert samtykke. Det kan sikres ved å opplyse informanter om deres rettigheter og frivillighet knyttet til datainnsamling, hvem som har tilgang til data og hvordan data analyseres (Ringdal, 2018). I webbaserte spørreundersøkelser kan en aldri sikre anonymitet, og en snakker heller om konfidensialitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er på bakgrunn av at programmene har, og vi kan skaffe oss, tilgang på e-postadresser og IP adresser. Knyttet til spørreundersøkelse handler etiske dimensjoner om å sikre anonymitet, spesifikt fritt og informert samtykke, anonymiserte IP-adresser, samt en redelig formidling av forskningen i tråd med forskningsetiske retningslinjer. NESH (2021) har krav som omhandler konfidensialitet herunder at enkeltindivider ikke skal kunne identifiseres. Dette sikres også gjennom NSD-godkjenning knyttet til prosjektet (vedlegg 3). Ved prosjektslutt vil dataene håndteres etter godkjenningen fra NSD. Datamaterialet vil bli lagret forsvarlig ved at personopplysninger anonymiseres som kommer frem i godkjenningen fra NSD. Disse blir ikke slettet, men kan gjenbrukes til for eksempel forskning uten at respondentene kan identifiseres slik som beskrevet i vedlegg 3 (NSD-godkjenning) og vedlegg 1 (informasjonsskriv). Informantene våre fikk dette opplyst i forkant av spørreundersøkelsen. Analysene skal belyse fenomenet ut fra dataene som er samlet inn, og ikke på bakgrunn av forutinntatte antakelser.

Forskningsetiske hensyn omhandler en refleksivitet knyttet til egne verdier. Prosjekts opphav er ikke styrt av eksterne, politiske, religiøse, økonomiske, organisatoriske eller strategiske interesser. Det kan sikre troverdighet og tillit i form av at prosjektet er basert på uavhengig, kritisk og fritt perspektiv på disse elevene. De forskningsetiske retningslinjene fremhever ansvaret i forskerfellesskapet gjennom verdier som sannferdighet, kollegial anerkjennelse og respekt. Vårt prosjekt er innbefattet av de etiske kravene i form av å være kritisk og nøye når vi siterer andre forskere og deres verk. Hvordan vi formidler budskapet er også innbefattet under dette (NESH, 2021).

# 4 Resultater

I denne delen av oppgaven presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen. Dataene er behandlet i SPSS, og grafisk fremstilt i Microsoft Excel. Resultatene baserer seg på svar fra totalt 886 (N) respondenter som er fordelt i utvalgene, spesifisert; n=395 foreldre, n=264 lærer og n=227 PPT. En del av spørsmålene er slått sammen på tvers av utvalgene for å ha en sammenlignende mulighet, og vil kommenteres både sammen og hver for seg etter hva resultatene viser. Temaene er delt inn i fire hovedkategorier herunder vignettene, generelle funn, identifisering og tilrettelegging med flere undertemaer innenfor dem. Våre funn består utelukkende av univariate analyser da dette var mest hensiktsmessig for vår studie.

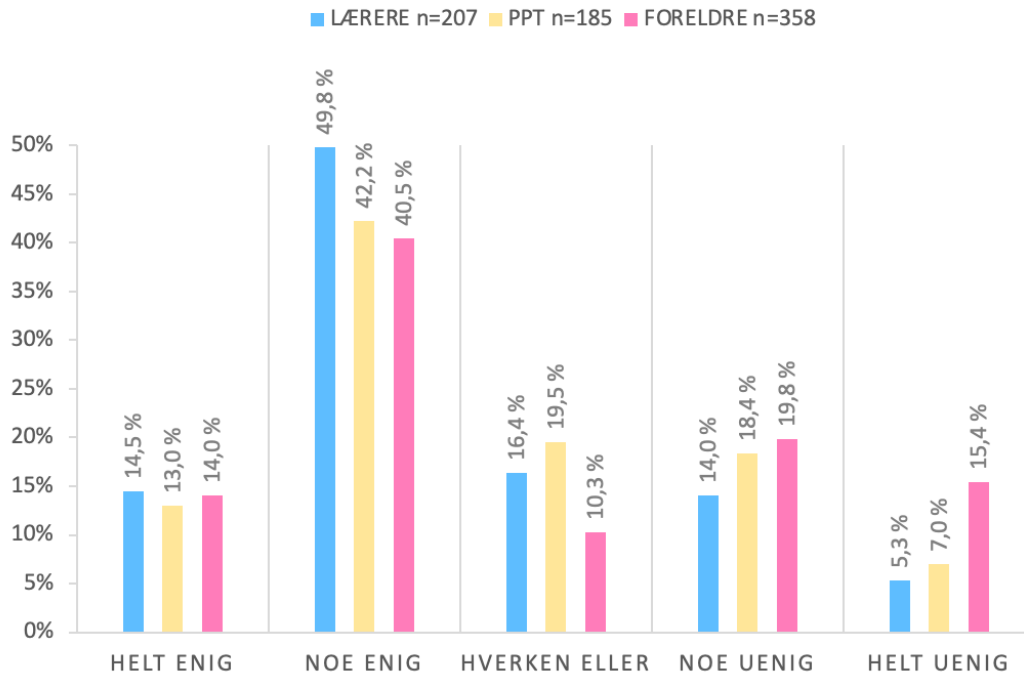
## 4.1 Vignettene

Vignettene består av beskrivelser av fiktive evnerike elever basert på Betts og Neiharts (1988; Neihart & Betts, 2010) profiltyper. Lærerne og PP-rådgiverne ble bedt om å rangere dem etter i hvilken grad de mener beskrivelsen passer til en evnerik elev, og foreldrene skulle rangere hvordan beskrivelsen passer deres barn. De presenteres kronologisk etter hvordan forskerne presenterer profiltypene, som vi også benyttet oss av når de ble presentert i selve spørreundersøkelsen. Beskrivelsene som respondentene fikk i spørreundersøkelsen vises under i kursiv sammen med funnene knyttet til hver av profiltypene. I spørreundersøkelsen kom det ikke frem at de fiktive elevene er basert på Betts og Neiharts (1988; Neihart & Betts, 2010) profiltyper.



**Figur 4**

*Per - den suksessfulle typen*



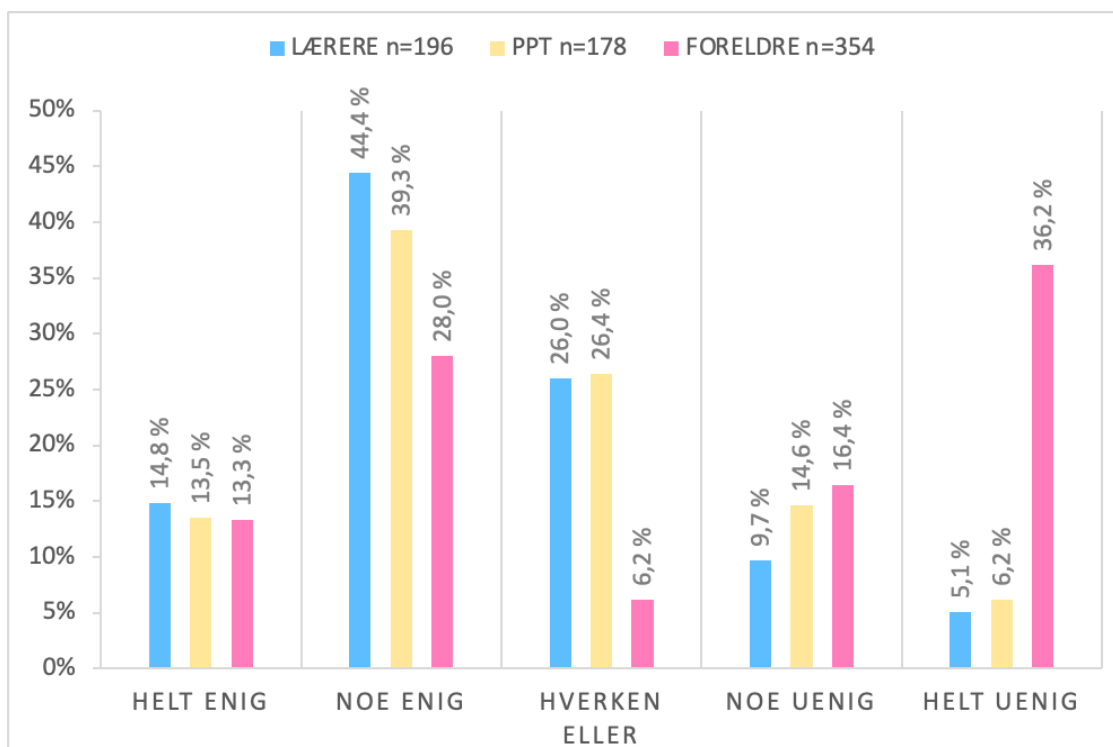
Note. Grafen viser i hvilken grad populasjonene lærer og PP-rådgiver syns beskrivelsen passer til en evnerik elev. Foreldreutvalget har svart på i hvilken grad denne beskrivelsen passer deres barn.

*Per har et godt akademisk selvbilde, får gode karakterer og er godt likt av lærere, jevnaldrende og foreldre. Han drives av ytre motivasjon og tilpasser seg skolen godt. Per har lært seg hvordan skolesystemet fungerer og bruker liten innsats for å oppnå gode karakterer. Dette kan gjøre at han er mindre fantasifull og skårer lavere på autonomi. Mangelen på utfordringen gjør at Per ikke trenger å være kreativ og opparbeide seg gode arbeidsvaner.*

Figur 4 viser at utvalgene følger hverandre i de ulike gradene når det gjelder beskrivelsen av Per som et evnerikt barn eller foreldrenes beskrivelse av sitt barn. I alle utvalgene er mer enn 50 % helt eller noe enig i at Per passer beskrivelsen til et evnerikt barn.

**Figur 5**

*Sara - den kreative utfordrende*

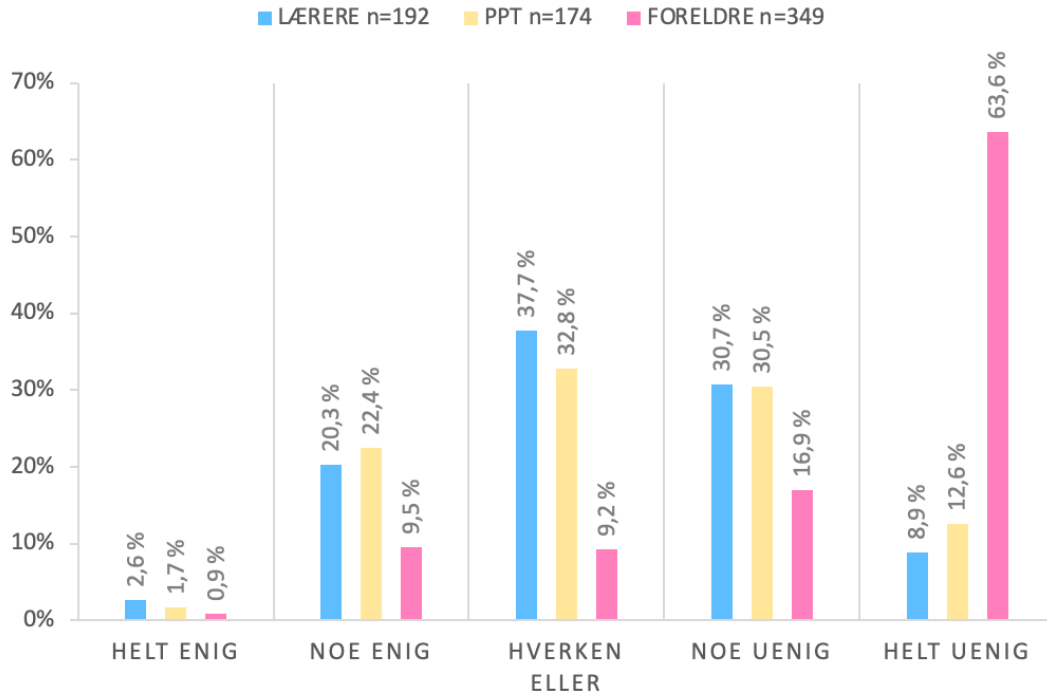


*Note.* Grafen viser i hvilken grad populasjonene lærer og PP-rådgiver syns beskrivelsen passer til en evnerik elev. Foreldreutvalget har svart på i hvilken grad denne beskrivelsen passer deres barn.

*Sara er ærlig, direkte og har ofte høy energi. Hun har svingende selvtillit. Sara kan være utålmodig, defensiv, frustrert og ha en psykisk sårbarhet. Hun kan kjede seg, men trives i sine interesseområder. Sara er usikker i sosiale settinger, og hun kan også oppfattes som konfliktfull siden hun er kritisk og viser det på kreative måter.* Grafen til Sara viser at foreldrene skiller seg fra de andre utvalgene når det gjelder om barnet passer beskrivelsen til et evnerikt barn. Lærere og PPT identifiserer Sara i større grad som et evnerikt barn. Samtidig mener 52,6% av foreldrene at de er *noe uenig* eller *helt uenig* at denne beskrivelsen passer deres barn.

**Figur 6**

*Mohammed - den skjulte*

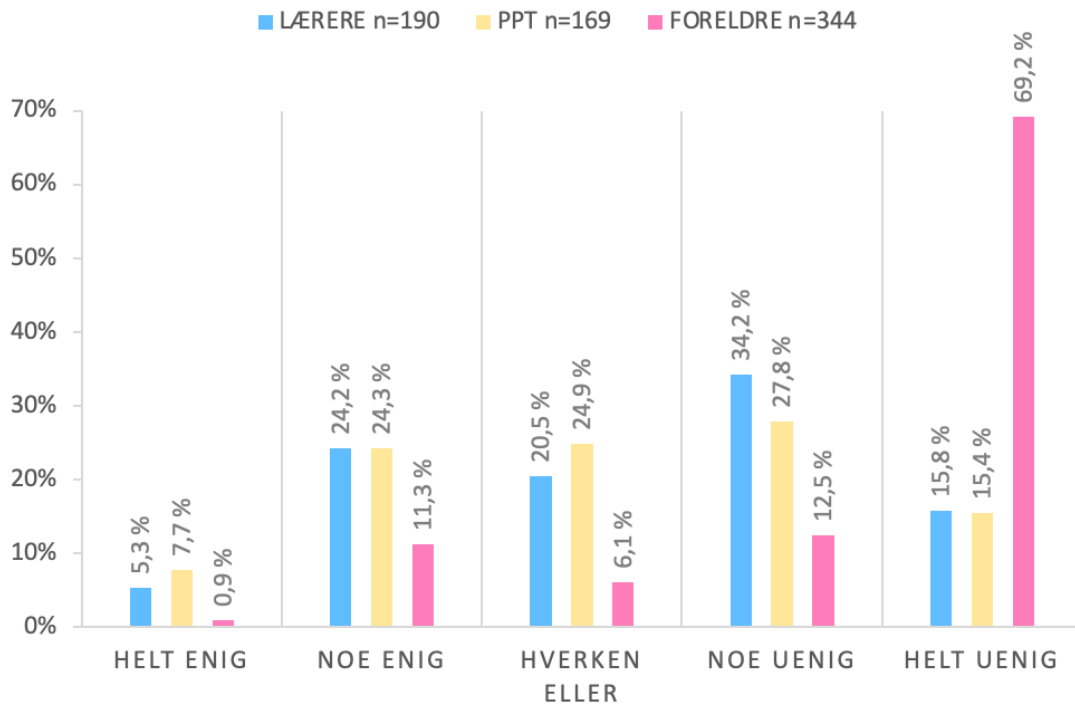


*Note.* Grafen viser i hvilken grad populasjonene lærer og PP-rådgiver synes beskrivelsen passer til en evnerik elev. Foreldreutvalget har svart på i hvilken grad denne beskrivelsen passer deres barn.

*Mohammed har lav selvfølelse, er usikker og ønsker å føle tilhørighet. Han er vellykket, men har en gjennomsnittlig måloppnåelse. Mohammed overkompenserer for å passe inn, og kan ofte bytte hvilke vennekretser han er i. Han er stille og tilpasningsdyktig. Mohammed unngår gjerne utfordringer og er ofte konfliktsky. I Mohammed sin graf er det få i hvert utvalg som mener beskrivelsen passer en evnerik elev. Foreldre er helt uenig i at deres barn passer denne beskrivelsen, og lærere og PPT sentrerer seg i midten av grafen når det gjelder om beskrivelsen passer et evnerike barn, med en overvekt på hverken eller og noe uenig.*

**Figur 7**

*Josefine - i risiko for å droppe ut*

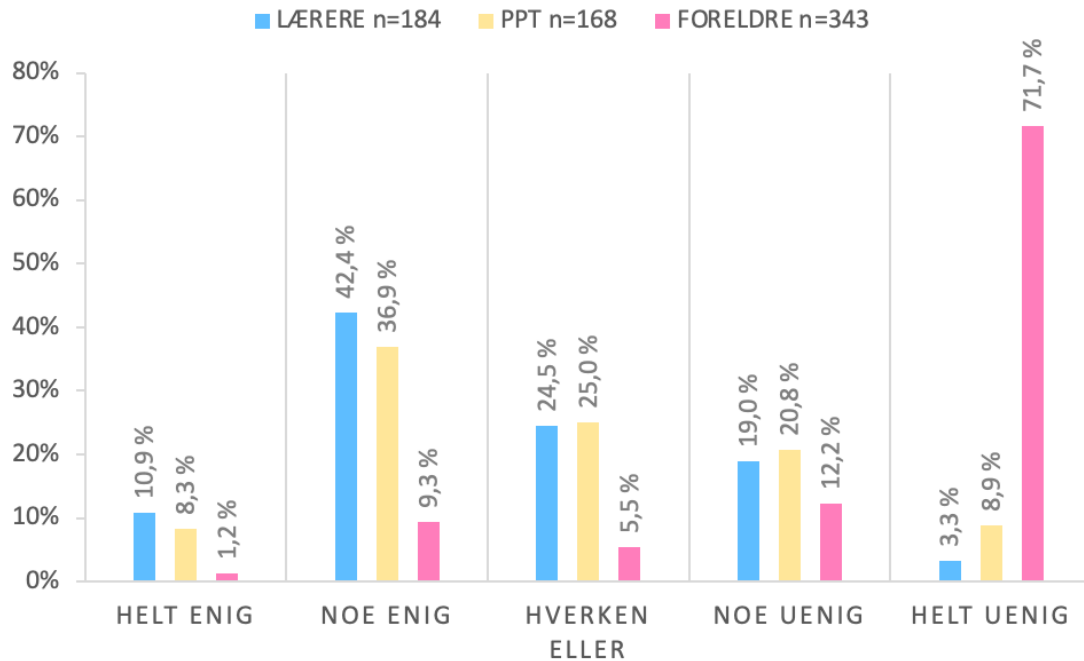


*Note.* Grafen viser i hvilken grad populasjonene lærer og PP-rådgiver syns beskrivelsen passer til en evnerik elev. Foreldreutvalget har svart på i hvilken grad denne beskrivelsen passer deres barn.

*Josefine er kreativ og setter seg i motstand til autoritetspersoner. Hun kan virke deprimert, sint, defensiv, hensynsløs og manipulerende. Josefine motiveres ikke av belønninger fra lærere og foreldre. Hun kan skape forstyrrelser i klasserommet og havne i konflikter med jevnaldrende og lærere. Josefine sliter faglig på skolen.* Figur 7 viser at to av tre lærere og PPT identifiseres Josefine som evnerik med nokså lik fordeling mellom dem. Foreldrene forteller her at beskrivelsen i liten grad passer til deres barn med 81,7 %.

**Figur 8**

*Fredrik - den dobbelteksepsjonelle*

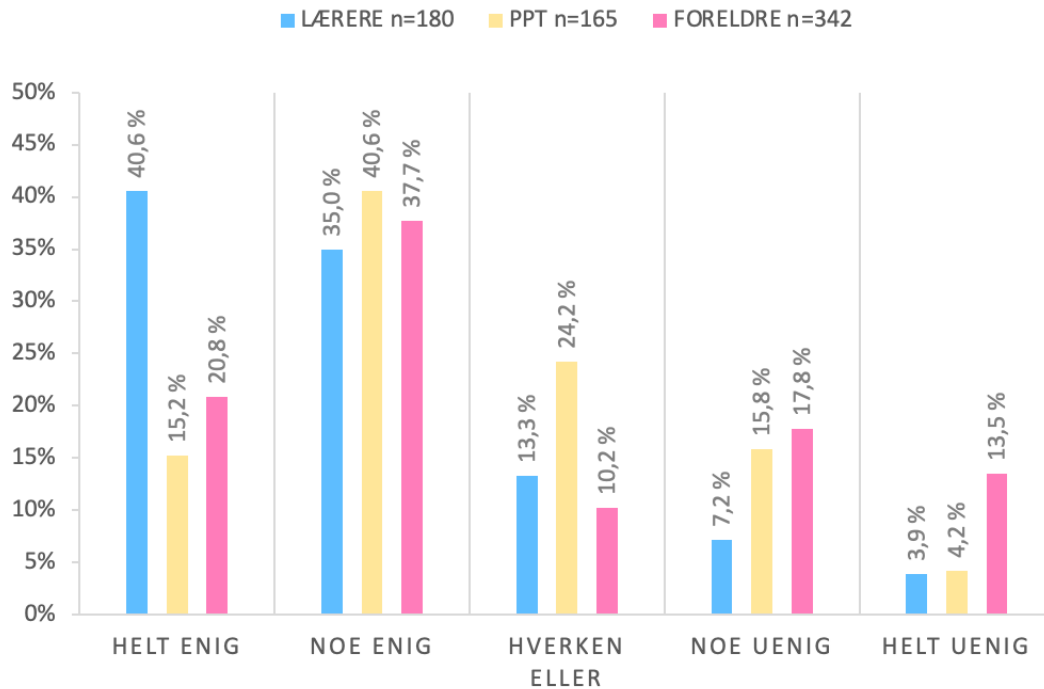


*Note.* Grafen viser i hvilken grad populasjonene lærer og PP-rådgiver syns beskrivelsen passer til en evnerik elev. Foreldreutvalget har svart på i hvilken grad denne beskrivelsen passer deres barn.

*Fredrik har en vanske/nedsett funksjonsevne. Han liker kompleksitet, nye ting og kan være en god problemløser. Fredrik kan ha dårlig akademisk selvoppfatning og selvkonsept. Han kan være sint, frustrert og være forstyrrende for både jevnaldrende og lærere. Fremstillingen av Fredrik viser tydelig at foreldrene er uenig i at denne beskrivelsen passer deres barn. Samtidig identifiserer 53,3 % av lærere og 45,2 % PPT denne elevtypen.*

**Figur 9**

*Ayla - den autonome*



*Note.* Grafen viser i hvilken grad populasjonene lærer og PP-rådgiver synes beskrivelsen passer til en evnerik elev. Foreldreutvalget har svart på i hvilken grad denne beskrivelsen passer deres barn.

*Ayla er selvsikker, optimistisk og ambisiøs. Hun har høy toleranse og respekt for andre. Hun har et positivt forhold til jevnaldrende, foreldre og lærere. Ayla er uavhengig, selvstyrt og tør å ta sjanser for å lykkes. Hun ønsker å lære nye ting, fullfører oppgaver, og aksepterer at hun kan feile og ikke alltid får det til. Lærer og PPT identifiserer Ayla med god margin, og foreldrene er også enige i at beskrivelsen passer deres barn.*

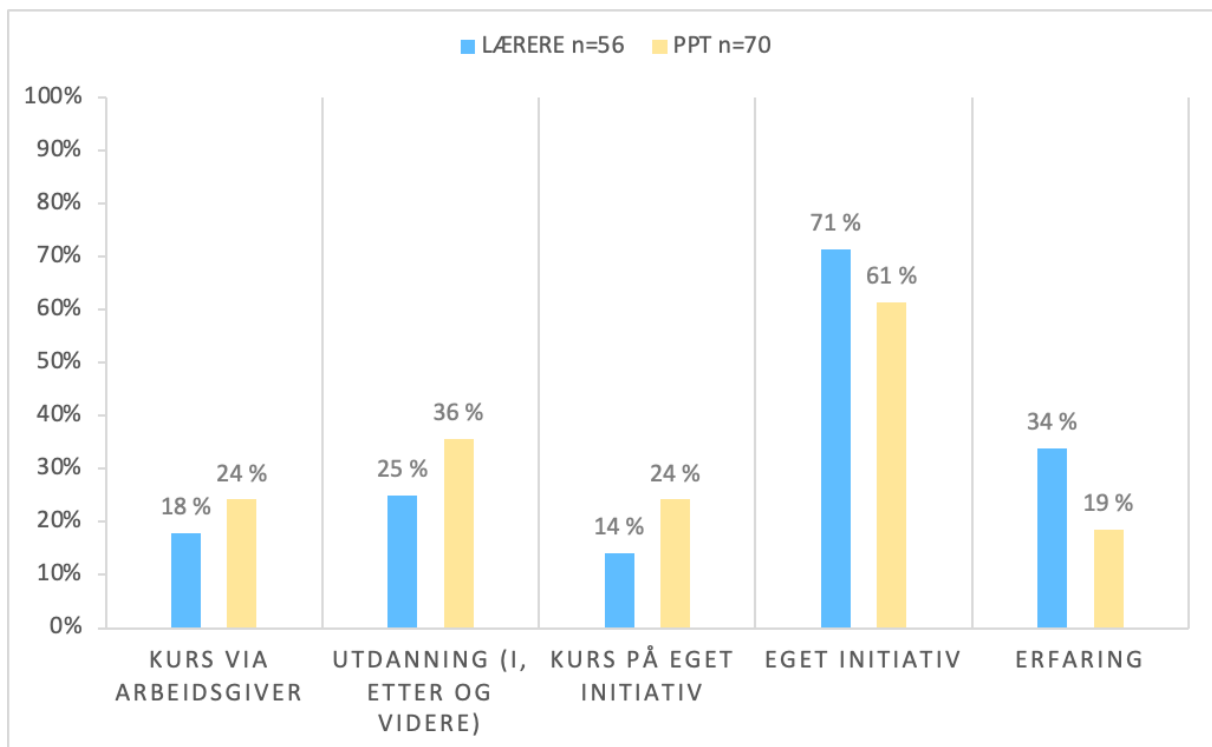
## 4.2 Generelle funn

De generelle funnene handler om hvilke begrep utvalgene kjenner til knyttet til elevgruppen og hvordan yrkesgruppene har tilegnet seg kompetanse om elevgruppen. Av lærerne (n=177) mener 32 % at de har god kompetanse, mens 68 % ikke vet eller mener de ikke har god kompetanse i møte med elevgruppen. PPT (n=163) ser ut til å ha en følelse av mer kompetanse enn lærerne med 43 % som mener de har god kompetanse mot 57 % som ikke vet eller mener de ikke har god kompetanse knyttet til evnerike barn. Videre spurte vi de som

svarte at de har god kompetanse i møte med evnerike barn hvordan de har tilegnet seg denne kompetansen som vises i figur 10.

**Figur 10**

*Hvordan lærere og PPT har tilegnet seg kompetanse om evnerike barn*



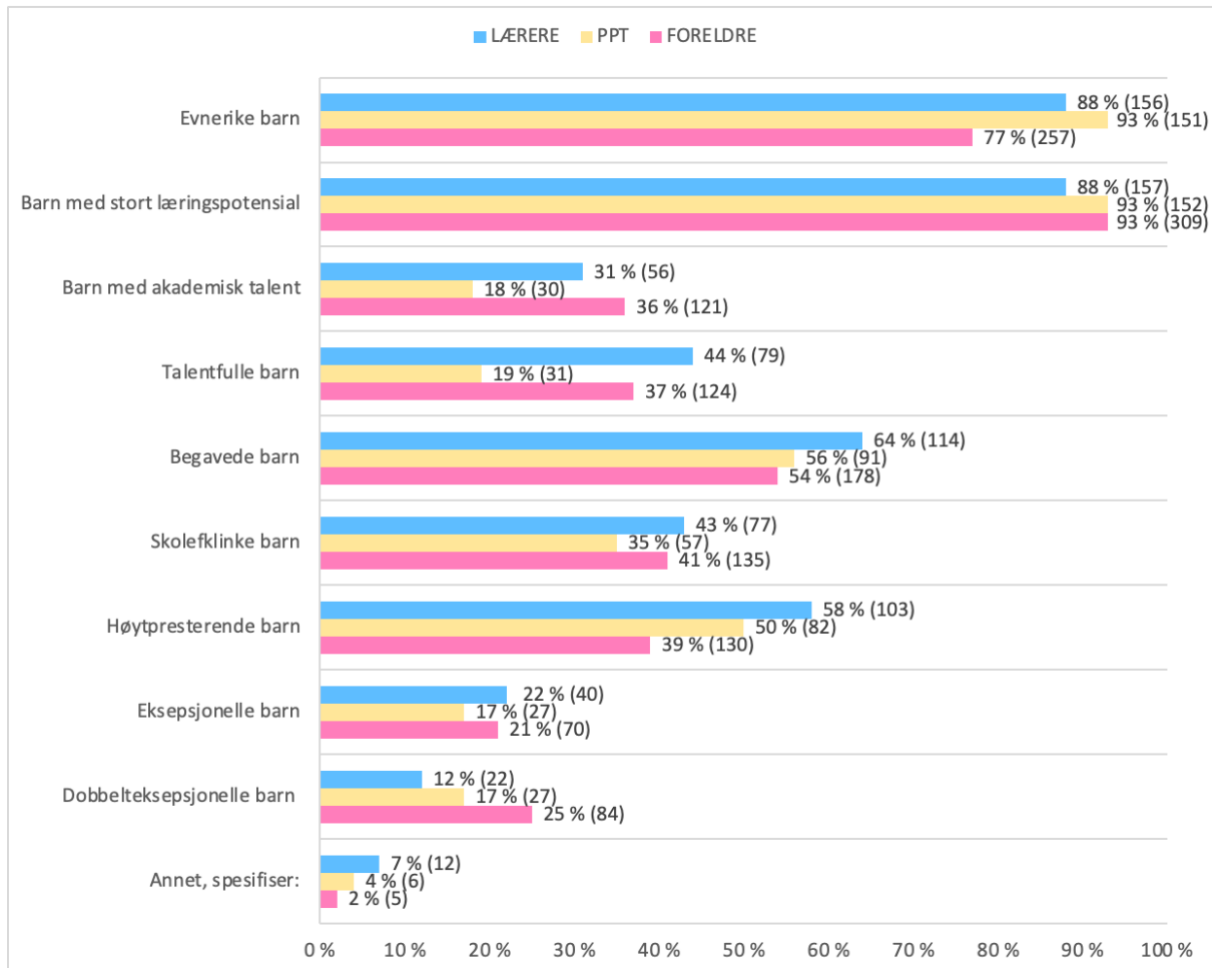
*Note.* Dette spørsmålet er kun besvart av de som svarte at de hadde god kompetanse rundt elevgruppen. Her var det mulig å svare flere alternativer. Erfaring her innebærer både jobb, praksis, har evnerike barn eller er evnerik selv.

Erfaringsbasert kunnskap og tilegnelse av kompetanse på eget initiativ utkrystalliseres seg som de måtene respondentene har opparbeidet seg kompetanse om elevgruppen på. Det er positivt å se at flere har fått kompetanse gjennom utdanninger. Ifølge vår undersøkelse ser vi at tema på forelesning (68-73%) er hovedmåten yrkesgruppene får kunnskap om elevgruppen, etterfulgt av i faglige diskusjoner (45-57%) og til sist gjennom egne emne, fag eller oppgaver (15-20%). Vi spurte også lærere (n=176) og PPT (n=162) om de ønsker mer kompetanse om elevgruppen, hvorav 86% av lærerne og 72 % av PPT ønsket dette.

## 4.2.1 Begrep

Figur 11

*Kjennskap til begreper knyttet til elevgruppen evnerike barn*



Note. Utvalgene kunne krysse av for flere svaralternativer, derfor vises både prosent og antall som har svart i parentes.

Denne fremstillingen viser at utvalgene er mest kjent med begrepene “evnerike barn” og “barn med stort læringspotensial”. Samtidig viser det også at utvalgene kjenner til alle begrepene i spørreundersøkelsen vår. Det er interessant å se at PPT har mindre kjennskap til begrepene *Talentfulle barn* og *Barn med akademisk talent* enn de andre populasjonene. Lærere og PPT har også langt lavere kjennskap til begrepet *Dobbelteksepsjonelle barn* enn foreldreutvalget.



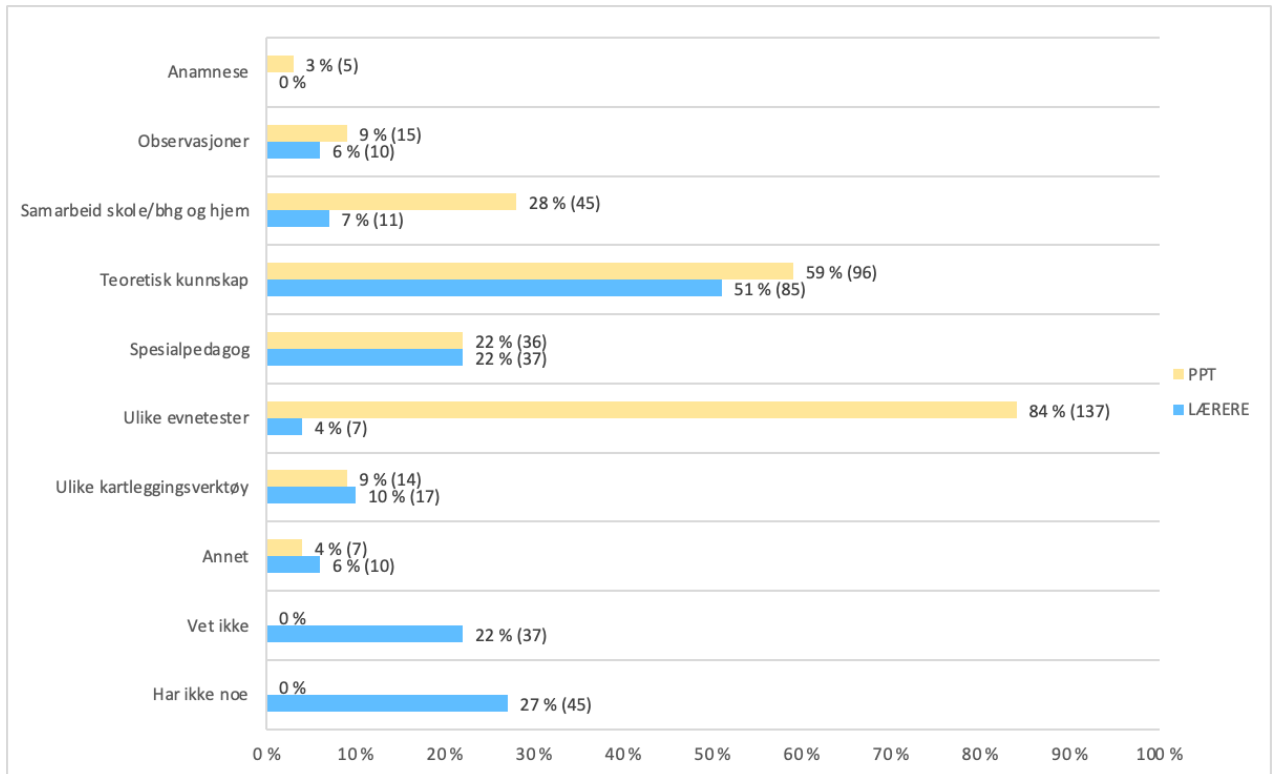
## 4.3 Identifisering

Funnene knyttet til identifisering handler hvordan foreldrene fant ut at deres barn er evnerike, hvordan lærere og foreldre opplever identifiseringsprosessen, samt hvilke verktøy som benyttes i identifiseringen. Våre undersøkelser viser at 37 % av ansatte i PPT (n=163) har om elevgruppen i sine utdanninger mot 23 % av lærerne (n=177) som har hatt om elevgruppen i forbindelse med utdanning. Samtidig ser vi at flertallet ikke har om disse elevene i sin utdanning, henholdsvis 77 % (lærere) og 63 % (PPT). Lærerne (n=173) ble spurt om de har hatt evnerike elever i klassen hvor 81% har svart at de har hatt slike elever. Identifiseringen av disse elevene forteller lærerne (n=140) skjer gjennom skole/barnehage (68 %) og foreldre (47 %) i størst grad. PPT og BUP (13 %) er i mindre grad delaktig i identifiseringsprosessen ifølge lærerne. Vi spurte tilsvarende PPT (n=163) om de har saker som omhandler evnerike barn hvor 79% svarte at de har slike saker. PPT (n=129) rapporterer i størst grad at de identifiserer barnets evnenivå gjennom evnetest (88%), foreldre/foresatte (67%) og kartlegging i skolen (65%). Det blir i mindre grad brukt utredning fra andre instanser (33%). Bakgrunnen for henvisningen er i størst grad knyttet til både evner og vansker som utgjør 51%. Henvisning på bakgrunn av andre vansker utgjør 36% og evner alene utgjør 12%. PPT (n=163) i vår undersøkelse rapporterer at i året er det 71% som har 1-5 saker om evnerike elever. Fordelingen videre viser at 4 % har 5-10 saker og 2 % har 10-20, mens 24% svarer at de ikke har saker som omhandler evnerike barn.

Vi spurte foreldrene om hvordan barnet deres har blitt identifisert som evnerik og foreldrene rapporterer at selvdiagnostisering er den hyppigste identifiseringsmetoden med 42% av 288 spurte. Offentlige utredninger fra PPT, BUP, o.l. utgjør 27% og skole og barnehage utgjør 17%. Foreldrene rapporterer også at 1/10 utredes privat. Videre spurte vi både foreldre (n=325) og lærere (n=139) hvordan de opplever identifiseringsprosessen knyttet til evnerike barn. Foreldre opplever dette som positivt med 42,4 % og lærere er ganske enig i dette med 53,1%. Det er 45,2% av foreldre og 36% av lærere som rapporterer *hverken eller* knyttet til identifiseringsprosessen. Det er en lav andel som opplever denne prosessen som negativ hvor foreldre utgjør 12,3% og lærere utgjør 10,8%.

**Figur 12**

*Identifiseringsverktøy som lærere og PPT brukes til å identifisere evnerike elever*



*Note.* Utvalgene kunne krysse av for flere svaralternativer, derfor vises antall som har svart i parentes.

Ifølge denne framstillingen rapporterer lærere at *teoretisk kunnskap* brukes som identifiseringsverktøy i stor grad, etterfulgt av spesialpedagog og diverse kartleggingsverktøy. Det er 45 som har svart *har ikke noe* og 37 som har svart *vet ikke* om finnes noen identifiseringsverktøy for denne elevgruppen. PPT viser i større grad til ulike identifiseringsverktøy som blir brukt. PPT benytter seg i størst grad av ulike evnetester som identifiseringsverktøy. Samarbeid er i større grad fremhevet hos PPT som identifiseringsverktøy. Det kan likevel tenke seg at dette gjelder hos lærere også, men at de muligens ikke tenker at det er et identifiseringsverktøy i den grad. Både lærere og PPT bruker i mindre grad observasjon som et identifiseringsverktøy. Spørsmålet om identifiseringsverktøy var åpen for mulighet til å gi kvalitative svar, hvor vi fikk noen tilbakemelding som kan oppsummeres gjennom følgende sitater; *“Det er andrelinje som utøver dette. Dette er ikkje PPT sitt mandat”* og *“Vi ser ikke etter det i PPT”*.

## 4.4 Tilrettelegging

Funn knyttet til tilrettelegging av evnerike elever vil presenteres i kategoriene handlingsplan, læreverktøy og tiltak. Delkapittelet starter med hvorvidt yrkesgruppene har særlig fokus på elevgruppen og fortsetter videre med hvorvidt foreldrene er tilfredse med tilrettelegging. I spørreundersøkelsen blir lærere (n=174) og PPT (n=162) spurt om arbeidsstedet deres har særlig fokus på evnerike barn. Både lærere (81 %) og PPT (80 %) svarer at det ikke foreligger et særlig fokus på elevgruppen, mens bare 13 % av lærerne og 11 % i PPT svarer at det er særlig fokus på evnerike elever. Det er 9 % av lærerne og 6 % i PPT som ikke vet om det foreligger et særlig fokus på elevgruppen. Videre spurte vi foreldre om hvordan de opplever tilretteleggingen for sine evnerike barn. Våre undersøkelser viser at foreldrene (n=325) er ganske uenige i hvor tilfreds de er når det gjelder tilretteleggingen for barna deres, hvorav 42 % mener tilrettelegging er *litt dårlig* eller *dårlig*. Det er 43 % som mener tilretteleggingen er *bra* eller *litt bra*, mens 15 % mener den er hverken bra eller dårlig.

### 4.4.1 Handlingsplan

I spørreundersøkelsen spurte vi alle utvalgene om de har kjennskap til om kommunene har en egen handlingsplan for evnerike barn. Det viser seg at utvalgene ikke kjenner til om det foreligger en kommunal handlingsplan hvor 40,2 % av lærere (n=174), 53,7 % av PPT (n=162) og 28,9 % av foreldre (n=332) svarte *nei*. En stor prosentandel av utvalgene har også svart at de ikke vet at det finnes som utgjør 53,4 % av lærere, 40,1 % av PPT og 57,8 % av foreldre. Det er bare 6,3 % av lærere, 6,2 % av PPT og 13,3 % av foreldrene som har svart *ja* på at kommunen har en handlingsplan for elevgruppen. Dette funnet kan indikere at kommunale handlingsplaner ikke finnes i et stort omfang eller ikke er lett tilgjengelig. Deretter spurte vi om utvalgene hadde kjennskap til om skolen eller PPT har en egen handlingsplan for evnerike barn. Vi kan se samme tendens som i spørsmålet over hvor utvalgene i liten grad kjenner til om det foreligger en handlingsplan intern på arbeidsstedet eller tilhørende skole. Av lærere (n=174) har 67,2 % og PPT (n=162) 78,4 % svart *nei* på at de ikke har noe kjennskap til om det foreligger en egen handlingsplan for elevgruppen på deres arbeidssted. Foreldrene (n=332) rapporterer litt mindre med 41 %. Det er også mange som ikke vet at dette eksisterer hvor 28,7 % av lærere, 13,6 % av PPT og 52,1 % av foreldrene svarer *vet ikke* til dette spørsmålet. Det er svært liten prosentandel som svarer *ja* på at de har kjennskap til en handlingsplan på tilhørende skole eller arbeidssted. Lærere utgjør 4

% og PPT utgjør 5 %, mens foreldre utgjør 6,9 %. Dette kan indikere på at få skoler og PP-kontorer har utarbeidet egne handlingsplaner.

**Tabell 4**

*Hvorvidt utvalgene kjenner til om det finnes en handlingsplan i utvalgte kommuner*

<b>Kommuner med handlingsplan n=268</b>	<b>Ja</b>	<b>Nei</b>	<b>Vet ikke</b>
<i>Lærer n=44</i>			
Bergen	0	1	8
Bærum	1	1	1
Elverum	1	0	1
Lillestrøm	2	0	1
Modum	0	1	0
Oslo	1	2	5
Ringsaker	0	0	0
Sandefjord	1	0	0
Sola	0	0	0
Skien	1	9	9
Stavanger	3	0	0
Trondheim	1	2	2
Tønsberg	0	0	0
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>27</b>
<b>Prosent</b>	<b>25%</b>	<b>36,4%</b>	<b>61,4%</b>
<i>PPT n=26</i>			
Bergen	1	2	5
Bærum	1	0	0
Lillestrøm	0	0	0
Modum	1	0	0
Oslo	1	2	2
Ringsaker	2	1	1
Sola	0	0	0
Stavanger	1	0	1
Tromsø	1	1	0
Tønsberg	2	0	1
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
<b>Prosent</b>	<b>38,5%</b>	<b>23,1%</b>	<b>38,5%</b>
<i>Foreldre n=198</i>			
Bergen	12	5	22
Bærum	4	1	1
Harstad	1	1	6
Lillestrøm	3	1	0
Modum	0	0	0
Narvik	1	2	5
Oslo	1	6	10
Ringsaker	0	0	0
Sandnes	2	5	9
Sola	1	1	5
Stavanger	11	0	10
Suldal	1	1	0
Time	1	3	4
Tromsø	4	2	38
Tysvær	1	1	7
Tønsberg	0	0	1
Ås	1	2	5
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>31</b>	<b>123</b>
<b>Prosent</b>	<b>22,2%</b>	<b>15,7%</b>	<b>62,1%</b>

*Note.* De inkluderte kommunene i tabellen er kommuner vi kjenner til har en slik plan, herunder Bergen, Bærum, Tønsberg, Sola, Stavanger, Modum, Lillestrøm og Ringsaker, og øvrige kommuner er valgt dersom en eller flere respondenter har svart *ja* på spørsmål om kommunen deres har en handlingsplan for evnerike barn. Resten av kommunene er utelatte ettersom de ikke oppfylte disse kravene.

Totalt har 65 svart at kommunen deres har en slik handlingsplan mot 53 respondenter som sier at en kommunal handlingsplan ikke finnes i deres kommune. 160 av alle respondentene vet ikke om det finnes en kommunal handlingsplan for elevgruppen. Når vi ser på kommunene som vi vet har en handlingsplan ser vi at i utvalgene (n=116) svarer 39 % av respondentene at kommunen har en handlingsplan. Resterende svarte at kommunene ikke har en handlingsplan 12 %, mens 49 % vet ikke om kommunene deres har en handlingsplan. I øvrige kommuner hvor vi ikke har klart å finne en kommunal handlingsplan har 21 respondenter skrevet at en slik plan foreligger. Dette stemmer nok, men vi stiller spørsmål om hvorfor disse handlingsplanene da er så vanskelig å finne på de kommunale hjemmesidene. Dette kommer vi mer tilbake på i drøftingskapittelet 5.3.2.

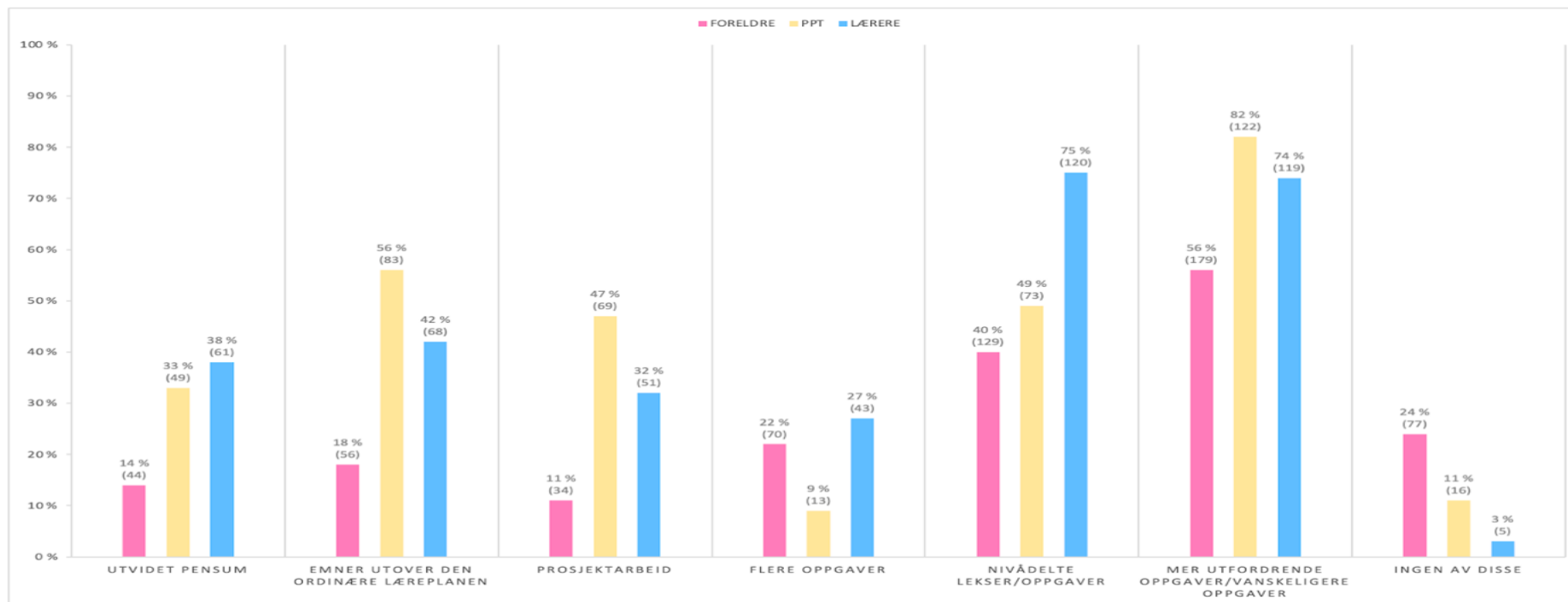
#### **4.4.2 Læreverktøy**

Vi spurte lærere og PPT hvilken av de bestemte læreverktøyene de har kjennskap til herunder; Utdanningsdirektoratets (Udir) kompetansepakke for elever med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2020a), eksterne talentsentre (Nordnorsk Vitensenter, u.å.; Teknisk Museum, u.å.; VilVite, u.å.; Vitenparken, u.å.; Vitensenteret i Trondheim, u.å.; Vitensentrene, u.å.), Lesesenterets språkløyper (Lesesenteret, u.å.) og Realfagsløyper (Realfagsløyper, u.å.). Foreldre ble spurt om hvilke av disse er tilbudt deres barn. Respondentene kunne krysse av på flere svarmuligheter på dette spørsmålet. Funnet vårt viser at mange av lærerne og PPT kjenner til og har nokså lik kjennskap til de utvalgte læreverktøyene. PPT viser i større grad kjennskap til Udirs kompetansepakke for elever med stort læringspotensial med 103 svar kontra 59 hos lærere. Disse læreverktøyene er derimot i liten grad tilbudt foreldrene barn med unntak av *eksterne talentsentre* med 184 svar. I lærerundersøkelsen ble lærerne (n= 153) også spurt om skolene har spesielle læreverktøy tilpasset for evnerike elever hvorav 9 % svarte at de har slike læreverktøy for elevgruppen. Det vil si at 91 % svarte *nei* eller *vet ikke* på om det foreligger slike verktøy på skolen. PPT (n=143) ble spurt om de anbefaler læreverktøy. Der svarte 29 % svarte at de anbefalte spesifikke verktøy, mens *nei* og *vet ikke* utgjør 71 %.

### 4.4.3 Tiltak

Figur 13

*Typen berikelse utvalgene rapporterer om at evnerike elever tilbys i tilretteleggingen*

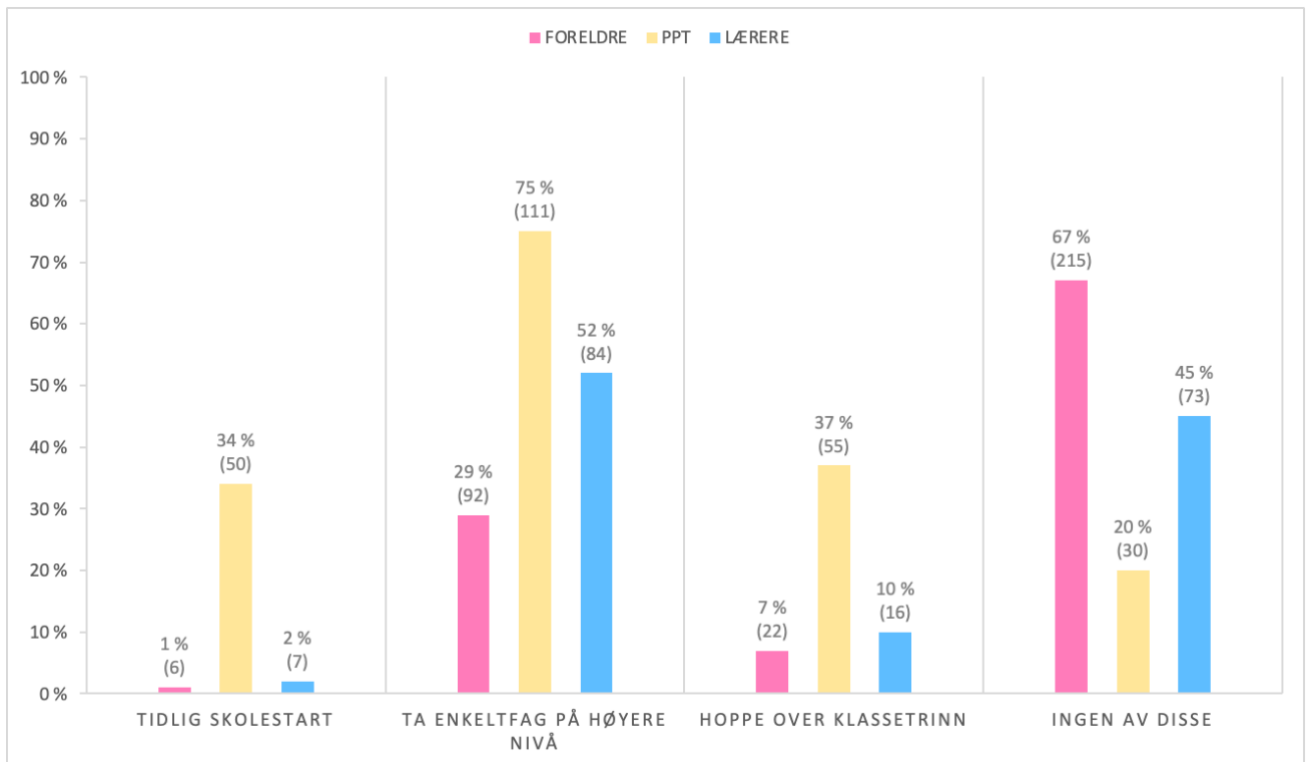


*Note.* Utvalgene kunne krysse av for flere svaralternativer, derfor vises antall svar i parentes.

Figur 13 viser at en rekke berikelsestiltak brukes i tilrettelegging for elevgruppen, og der *mer utfordrende oppgaver* og *nivådelte oppgaver/lekser* er mest brukt. Det er også interessant å se at 77 foreldre rapporterer at ingen av disse tiltakene brukes i tilrettelegging for deres barn.

**Figur 14**

*Former for akselerasjon utvalgene rapporterer om at evnerike elever tilbys i tilretteleggingen*



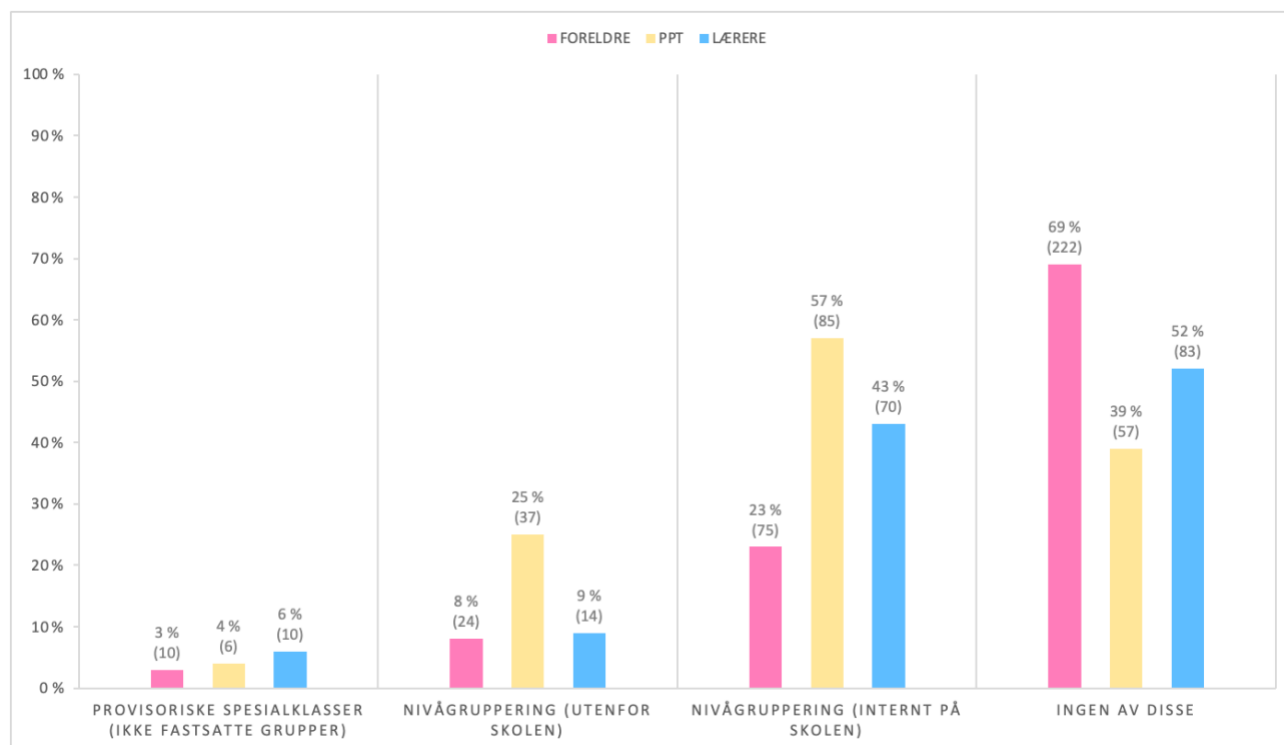
*Note.* Utvalgene kunne krysse av for flere svaralternativer, derfor vises antall som har svart i parentes.

Av figur 14 kan vi se at å ta *enkeltfag på et høyere nivå* er det mest brukte akselerasjonstiltaket, men de andre formene i liten grad brukes som tiltak opp mot elevgruppen. PPT skiller seg ut ved at de har høyest frekvens i bruk av alle formene for akselerasjon, samt lavest respons på *ingen av disse*.



**Figur 15**

*Bruken av nivågrupperinger utvalgene rapporter om at evnerike elever tilbys i tilretteleggingen*

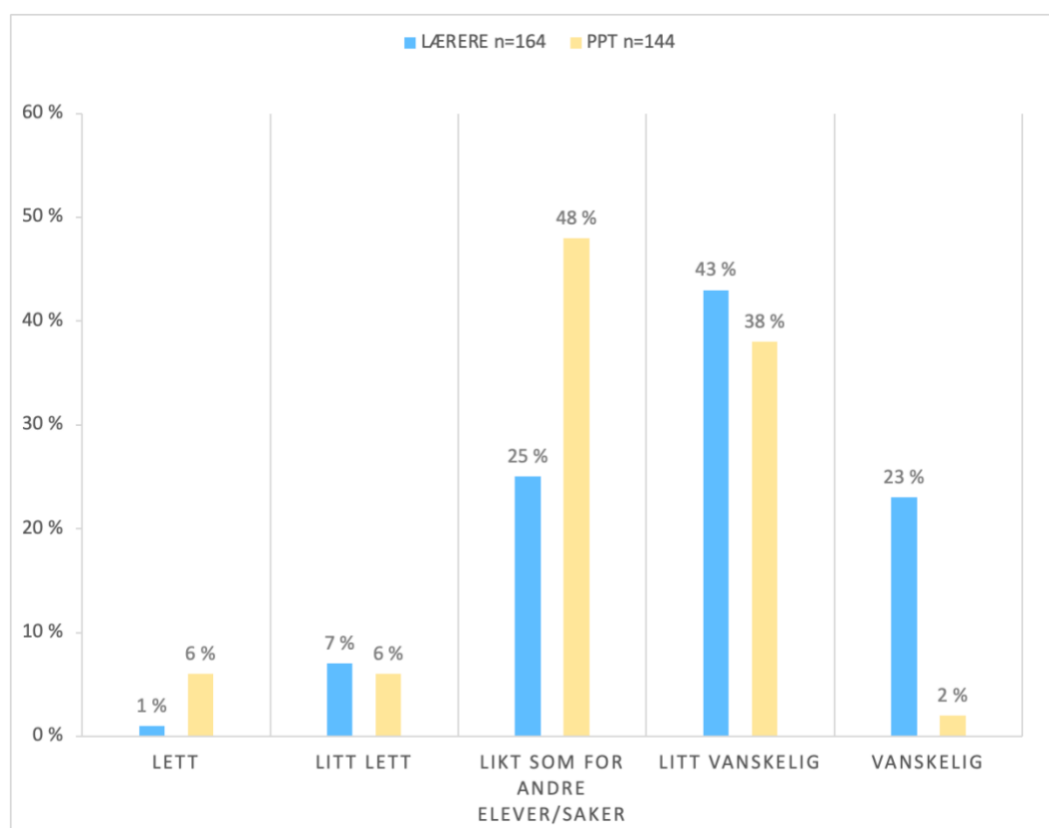


*Note.* Utvalgene kunne krysse av for flere svaralternativer, derfor vises antall som har svart i parentes.

I figur 15 ser vi nivågrupper internt på skolen er mest brukt, og at det i liten grad ellers brukes nivågrupperinger av evnerike barn. Særlig foreldrenes tilbakemelding viser at ingen av nivågrupperings tiltakene benyttes i særlig grad.

**Figur 16**

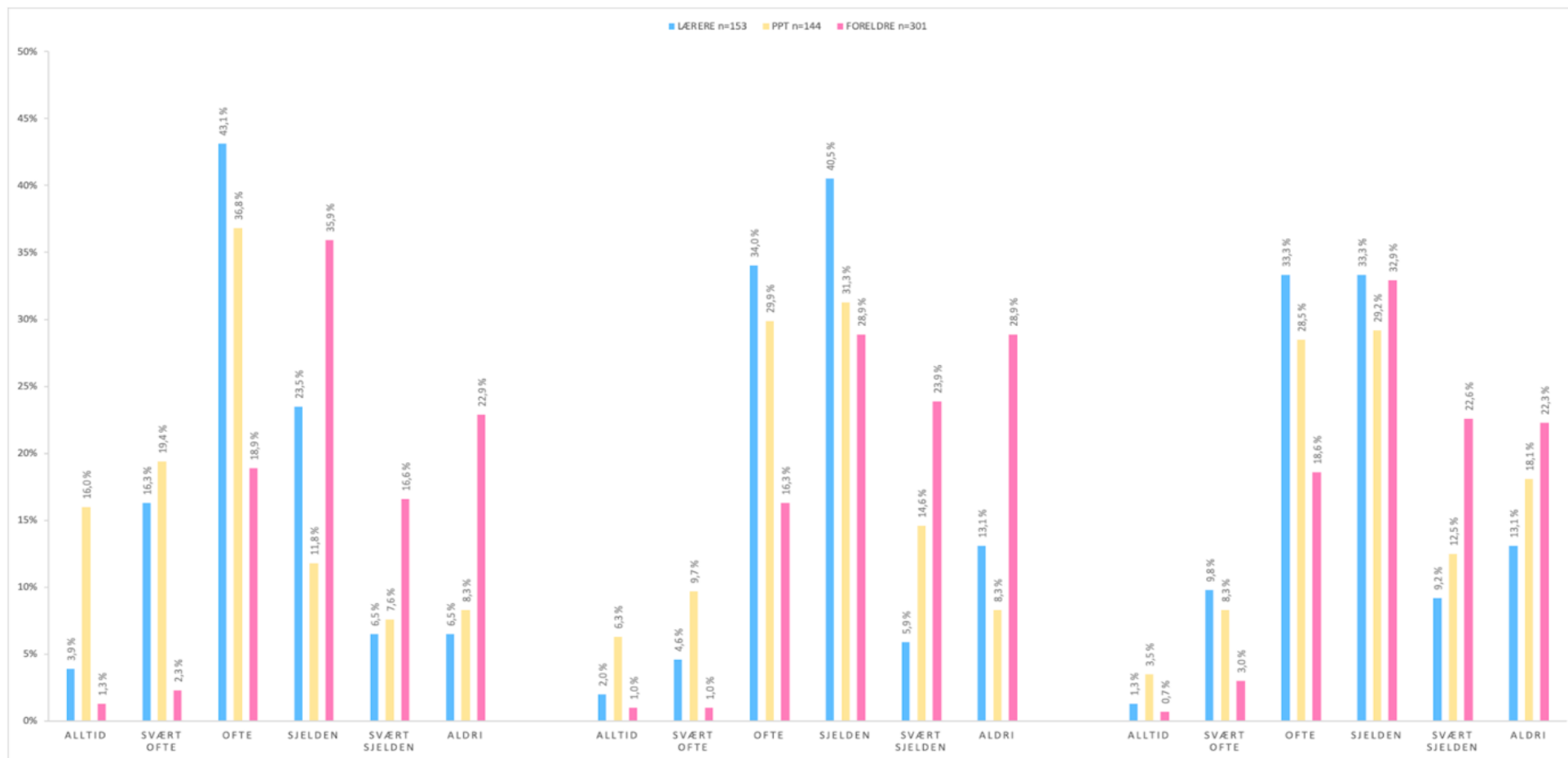
*Hvordan lærere og PPT opplever det å tilrettelegge/anbefale tiltak for elevgruppen*



Nært halvparten av svarene fra PPT sier at anbefaling om tiltak til denne elevgruppen er likt som andre elever, mens en av fire lærere opplever tilrettelegging for evnerike elever som andre elever. Begge utvalgene har lav respons på de lette alternativene, og lærerne (66 %) syns det generelt er vanskelig og litt vanskelig å tilrettelegge for denne gruppen.

**Figur 17**

*I hvilken grad berikelse, akselerasjon og nivågrupperinger benyttes som tiltak mot elevgruppen*

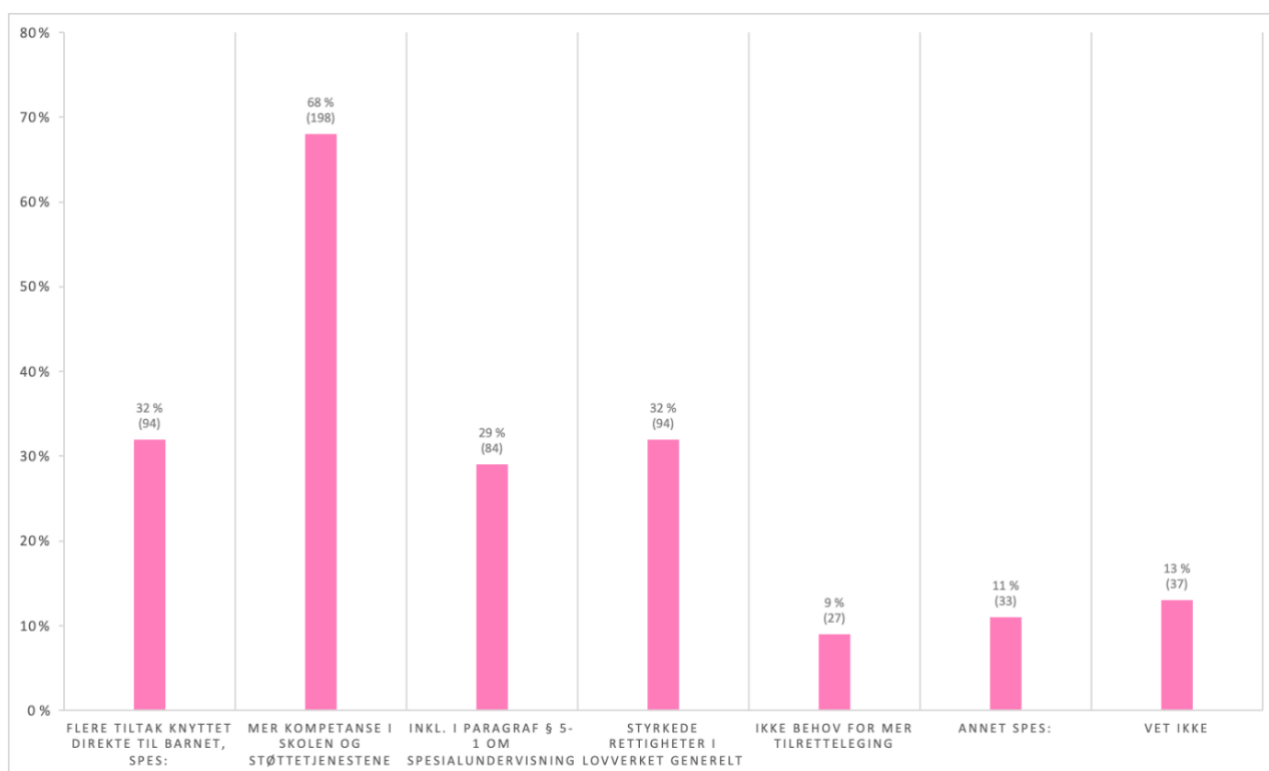


*Note.* Rekkefølgen på fremstillingen viser berikelse (til v.), akselerasjon og nivågruppering.

Når vi ser på hyppigheten ved bruk av berikelse viser funnene at lærere (63,3 %) og PPT (72,2 %) alltid, svært ofte og ofte bruker berikelse som tiltak opp mot elevgruppen mot foreldrenes 22,5 %. Det er dermed et ganske stort sprik mellom foreldrenes opplevelse av tilrettelegging contra yrkesgruppens uttalte bruk av tiltaket. Det er positivt at det er lave tall på sjelden, svært sjelden eller aldri hos både lærere (36,5 %) og PPT (27,7 %), men foreldrene (75,4 %) tegner et ganske annet bilde. Som nevnt i kapittel 3.3.1 burde vi lagt med vår forståelse av berikelse for å unngå ulike oppfatninger av begrepet. Figuren viser tydelig at akselerasjon hos alle utvalgene er et lite brukt tiltak i tilretteleggingen av elevgruppen. Nivågrupperinger brukes sjelden *alltid* eller *svært ofte* ifølge våre utvalg.

**Figur 18**

*Hva foreldrene savner for å kunne tilrettelegge for elevgruppen*

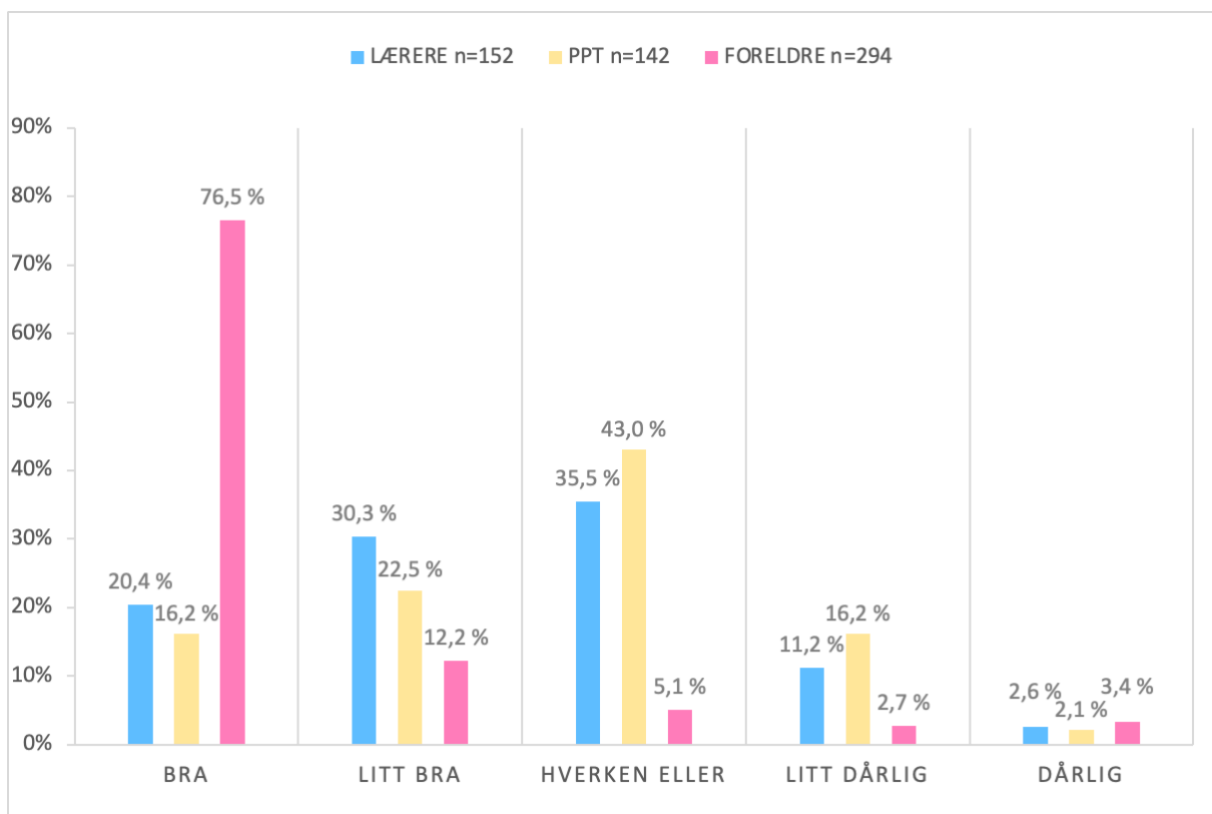


*Note.* Foreldrene kunne krysse av for flere svaralternativer, derfor vises antall som har svart i parentes. Svarene i tekstboksene handler om aksept, kompetanseheving og gjennomføringsevne, mulighet for akselerasjon og berikelse (særlig prosjektarbeid), samarbeid på tvers av skoler, sosialt treff med andre evnerike barn, at de ønsker PPT mer involvert, talentsenter i flere sjangre (ikke bare realfag), foreldrene savner informasjon samt også ønske om tidligere identifisering.

Vi ser tydelig at mer kompetanse er det foreldrene savner mest. Styrkede rettigheter og flere tiltak direkte til barnet følger like etter. I tekstboksen i spørsmålet rapporteres det fra foreldre et ønske om: ... *Tidligere tiltak. Han har kjedet seg mye i flere år på skolen, og vært ei urokråke på skolen, som ikke var å kjenne igjen for oss foreldre. Fikk en ny lærer som så han, å klarer å utfordre han, å gi han oppgaver som utfordrer. Etter det har han vært en helt ny gutt. ...* Dette viser at tidlig intervensjon og lærerens rolle ikke kan underkommuniseres.

**Figur 19**

*Hvordan utvalgene mener evnerike barn klarer seg i skolen*



Stort sett ser vi at lærere og PPT mener evnerike elever klarer seg godt i skolen, med en overvekt på *Bra* og *Litt bra*, og en god andel på *hverken eller*. Dette skiller seg radikalt fra foreldrenes synspunkter hvor hele 76,5 % mener at elevene klarer seg *Bra* på skolen. Dette avviker noe fra annen forskning som beskriver denne elevgruppen (Børte et al., 2016; Subotnik et al., 2011), og det henger høyst sannsynlig sammen med at vi har det foreldreutvalget vi har som i stor grad er rekruttert fra barnas deltakelse på talentsentre. Disse

elevene har en eller annen form for ekstra tilrettelegging etter evnene sine. Det kan tenkes at figur 19 hadde sett annerledes ut ved et mer representativt utvalg. I spørreundersøkelsen spurte vi både lærere (n=177) og PPT (n=162) om de har nok ressurser til å identifisere og tilrettelegge for evnerike barn. I lærerperspektivet er dette knyttet til om skolen har nok ressurser og PPT i sin helhet. Lærerne rapporterer tydelig med 79,1 % at skolen ikke har nok ressurser for elevgruppen. De resterende prosentene er nokså likt fordelt mellom ja (10,7 %) og vet ikke (10,2 %). PPT derimot er mer splittet i svarene sine og rapporterer 36 % ja for nok ressurser, 46 % nei for å ikke ha nok ressurser og 19 % vet ikke.

# 5 Diskusjon

Hovedfunnene i vår undersøkelse viser at de positive vignettbeskrivelsene ser ut til å være lettere å identifisere enn de mer negative profiltypene. Kompetanse utkrystalliserer seg som et ønske om forbedring hos alle utvalgene. Måten kompetansen er tilegnet seg hos yrkesgruppene ser ut til å være ofte på eget initiativ. Tilfeldigheter ser ut til å være styrende både når det gjelder identifisering og tilrettelegging av evnerike barn i vår undersøkelse. I tillegg ser vi at det brukes varierte metoder i både identifiserings- og tilretteleggingsprosessen rundt elevgruppen som er positivt. Kapittel 5 tar for seg diskusjonen hvor forskningsspørsmålene presenteres underveis. Disse blir drøftet i lys av undersøkelsens funn og teoretiske perspektiver. Hovedtemaene i diskusjonen er delt inn i identifisering, tilrettelegging og kompetanse før vi tar for oss en status av dagens situasjon for evnerike elever i den norske skolen. Til slutt drøftes hovedlinjene opp mot oppgavens problemstilling, som lyder følgende: *Hvordan identifiserer og tilrettelegger skolen og PPT for evnerike elever? Hvordan oppleves identifiseringsprosessen og tilretteleggingen av evnerike barn for foreldrene?*

## 5.1 Identifisering

### 5.1.1 Begrep

I internasjonal litteratur finnes det over 100 ulike begreper om evnerike elever (Furnes & Jokstad, 2023; Mönks & Ypenburg, 2008; NOU 2015: 8, 2015). Ifølge Furnes og Jokstad (2023) kan begreper være verdiladet, og dette vil naturligvis få konsekvenser for den pedagogiske differensieringen rundt elevgruppen. De mener blant annet at begreps- og verdimangfold kan både fremme og hemme mulighetene for tilpasset opplæring rundt evnerike elever. Dermed kan det være vanskelig å identifisere evnerike elever når ulike teoretikere opererer med ulike kategoriseringer og svært varierende inndelinger. Terman klassifiserte evnerike som top 1-2 % hvor evnerike elever hadde en IQ over 135, Marland opererte med top 3-5 %, Renzulli hadde en cut-off på 20 % og Gagné har hatt kategoriseringer innenfor 10 % - 15 % (Gagné, 2004; Subotnik et al., 2011). Internasjonalt er en enig i at evnerike elever må identifiseres for å få riktig tilrettelegging etter individuelle behov (McGrath, 2019; Mellroth et al., 2019; Sekowski & Łubianka, 2014). I norsk sammenheng strides det om hvorvidt et felles begrepsapparat for elevgruppen evnerike barn er nødvendig.

Ifølge Furnes og Jokstad (2023) mener både Børte et al. (2016) og Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14) at det ikke finnes en felles enighet omkring definisjonen evnerike, og opplever det som problematisk. Det er problematisk i den forstand at holdninger til, bestemte oppfatninger om og forestillinger rundt kjennetegn på evnerike elever er styrende, og kunnskap er ikke forankret gjennom forskning. Idsøe (2014) mener det ikke er så viktig med en felles betegnelse for evnerike elever, men at fokuset heller bør ligge i hvordan vi kan ivareta disse elevene. Derimot mener Smedsrud (2020) at vi ikke kan klare dette uten å vite hvem disse elevene er. Borland (2021) hevder at denne diskusjonen har sitt opphav i at begrep er en sosial konstruksjon. Furnes og Jokstad (2023) sammen med Smedsrud (2020) mener det er naturlig at det finnes variasjoner av definisjoner ettersom forståelser av evnerike elever er sosiale konstruksjoner. Idsøe et al. (2022) påpeker at begreper om evnerike elever kan være kulturbetinget og verdiladede, som vil si at en evnerik elev i en kultur kanskje ikke anses som evnerik i en annen kultur (Dai & Chen 2013, referert i Smedsrud, 2020). De ulike begrepene og kategoriseringene er et forsøk på å forstå fenomener og handlingsmønstre. Begrep kan være kraftfulle og viktige, men det er også viktig å huske at de er menneskers oppfinnelser. Vi setter begrepene ut i live, de er ikke et “fact of nature” (Borland, 2021). Oppgavens standpunkt er at vi må ha en felles forståelse for hvem elevgruppen er, hvilke behov de har og hvor forskjellig disse behovene kan være for å kunne tilrettelegge for disse elevene. Knutsen et al., (2021) er kritisk til å sette merkelapp på evnerike elever, men samtidig mener de at det er behov for kunnskap for å kunne identifisere elevgruppen. Det stilles også spørsmål rundt om hvorfor en skal identifisere disse elevene når de klarer seg godt og prestasjonene deres er gode, men prestasjonene kan avvike stort med hvor langt disse elevene kan komme med identifisering, anerkjennelse og riktig tilrettelegging.

Våre undersøkelser viser at begrepene *evnerike barn* (F:77 %; L:88 %; PPT:93 %) <sup>1</sup> og *barn med stort læringspotensial* (L:88 %; PPT & F:93 %) er de mest velkjente og etablerte begrepene for denne elevgruppen. *Barn med stort læringspotensial* er et nokså nytt begrep, etter dens innføring etter utredningen *Mer å hente* (NOU 2016: 14), og det er overraskende at begrepet allerede er så godt kjent i våre utvalg. Furnes og Jokstad (2023) diskuterer at begrepet «stort læringspotensial» kan skape flere verdiladede diskusjoner som bygger opp under myten om elitisme, til tross for at det er introdusert med gode intensjoner bunnet i et ønske om å skape gode vilkår for evnerike elever. «Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan det bak begrepet ‘et stort læringspotensial’ ligge diskurser i

---

<sup>1</sup> Kode F står for foreldre, kode L står for lærer og kode PPT står for Pedagogisk Psykologisk Tjeneste.



antonymer til 'stor', som antyder at det finnes hos andre barn mindre eller lite læringspotensial» (Furnes & Jokstad, 2023, s. 98). Dette kan føre til en motvillighet blant pedagoger siden det finnes gode argumentasjonsrekker for at alle barn har et uforløst læringspotensial. De konkluderer med at begrepet elever med stort læringspotensial ikke ser ut til å gagne elevgruppen. Det påpekes også at et begrepsmangfold kan være en berikelse, men det kan også føre til at lærer ikke vet hva evnerike elever dreier seg om og hvilken praksis som er best.

Innledningsvis presenterte vi Idsøe (2014) sin definisjon av evnerike elever, og den gjentas her:

Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag- og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø (Idsøe, 2014, s. 14).

Definisjonen bygger på to hovedmomenter som for det første handler om at elevene har særlig potensial innenfor ulike fagområder, og for det andre realisere potensialet må disse elevene gjennom en transformasjon for å utvikle talentet. Definisjonen påpeker viktigheten av å identifisere elevgruppen og behovet for tilrettelegging. Oppgavens standpunkt er at Idsøes (2014) definisjon kan brukes med begrepet evnerike elever med flere fagområder enn de nevnte, for eksempel kan idrett og sosiale områder inkluderes. Dette mener vi vil gjenspeile heterogeniteten i elevgruppen. Funnene våre (se figur 11) kan indikere at PPTs kjennskap til begrepene *talentfulle barn* (19 %) og *barn med akademisk talent* (18 %) er mindre kjente begreper for utvalget, i forhold til lærere (TB: 44 %; BMAT: 31 %) og hos foreldrene (TB: 37 %; BMAT: 36 %)². Dette kan ha en sammenheng med at tjenestens virksomhet er knyttet til elevers særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2022c), og evnerike elever ikke faller inn under dette ifølge lovverket (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2019b). I likhet med Smedsrud (2020) er vi enig i at for å kunne identifisere og tilrettelegge for evnerike elever, må vi ha et felles begrepsapparat for å kunne støtte under denne utviklingen av evner til talent. Et felles begrep vil raskt vise til en felles forståelse av hvem disse elevene er, uten at det nødvendigvis forteller hva vi skal gjøre for disse elevene. Samtidig kan diskusjonen rundt

---

<sup>2</sup> Kodene TB står for «talentfulle barn» og BMAT står for «barn med akademisk talent»

et felles begrep ta vekk hovedfokuset som må ligge på hvordan man kan tilpasse opplæringen og møte behovene til evnerike elever som kan være svært individuelt.

### 5.1.2 Vignettene

I denne delen skal vi besvare det første forskningsspørsmålet: *Hvilke vignetter representerer i størst grad evnerike elever?* Diskusjonen går i hovedsak ut på å diskutere hvorvidt positive og negative karakteristikker har en påvirkning på i hvilken grad de ulike profiltypene identifiseres. I litteraturen ser vi at evnerike elever ofte beskrives som selvstendige, motiverte, tilpasningsdyktige (Persson, 1998), sensitive, modne og engasjert (Miedijensky, 2018). Lærerne ser på evnerike elever først og fremst positivt i deres beskrivelser (Persson, 1998). Med bakgrunn i dette kan en forstå hvordan myten om at disse elevene klarer seg selv har fått etablert seg, og ideen om at evnerike ikke krever individuelle tilpasninger for å blomstre. På den andre siden viser forskning også at det er en del lærere som ser på evnerike som elever med sosiale og emosjonelle vansker (Baudson & Preckel, 2013; Geake & Gross, 2008; Moon & Brighton, 2008, referert i Lenvik, 2022). Både de positive og negative beskrivelsene er ikke ensbetydende med evnerike elever, men er karakteristikker og utfordringer som finnes i hele elevpopulasjonen. Vignettene i denne oppgaven er som nevnt basert på profiltypene til Betts og Neihart (1988; Neihart & Betts, 2010), og i en enkel inndeling kan de klassifiseres innenfor to kategorier. Den første kategorien er det vi kan karakterisere som vellykkede evnerike elever, og den andre kan kategorien kan beskrives som de evnerike som på ulike måter kan streve. Det påpekes at dette blir en grov generalisering basert på profiltypene, og at evnerike elever ikke alltid passer beskrivelsene fullt ut, men kan ha karakteristikker fra flere profiltyper i både positiv og negativ kategorisering som gjort her.

#### ***Positive og negative karakteristikker***

I vedlegg 4 ser vi at de vignettene med såkalte positive fortegn er de som i størst grad identifiseres av utvalgene, herunder Ayla (den autonome) og Per (den suksessfulle). Ifølge Betts og Neihart (1988) blir ca. 90 % av den suksessfulle typen identifisert, noe som kan stemme overens med våre funn som viser at over 50 % i alle utvalgene mener denne beskrivelsen passer til en evnerik elev. Det virker åpenbart at elever som faller inn under profiltypene *den suksessfulle* og *autonome typen* vil være lettere og identifisere som evnerik. De vil også i mange tilfeller ha god nok selvfølelse og selvtillit til å be om de tilretteleggingene som trengs for at de trives og opplever utfordringer og mestring i skolen.

Litt mer overraskende er det at Sara (den kreativt utfordrende) i så stor grad identifiseres, men vi spekulerer i om dette har sammenheng med at de kreative evnene kan lettere komme til syne, enn hos de øvrige profiltypene. Evnerike elever som ligner mer på de øvrige profiltypene kan derimot være mer utfordrende å oppdage og tilrettelegge for, herunder den skjulte, den i risiko for å droppe ut og den dobbelteksepsjonelle typen. Vi vet at motivasjon er viktig for prestasjon og trivsel (Csikszentmihalyi et al., 2018), og når vi vet at profiltypene Sara (den kreativ-utfordrende) og Josefine (den i risiko for å droppe ut) er sinte og frustrerte i et system de føler har sviktet dem, er det vanskelig for en lærer å kunne støtte for positive læringsopplevelser. Identifisering kan også være vanskelig fordi de kan oppleves som sinte og utfordrende å forholde seg til.

Mohammed (den skjulte) som har mer negative karakteristikk har utvalgene i større grad problemer med å identifisere. Det er for eksempel vanskelig å finne en evnerik elev som skjuler og motarbeider sine evner. Hvis eleven med vilje svarer feil på utvalgte spørsmål på en prøve for å ikke få for gode prestasjoner er det vanskelig for en lærer å oppdage de skjulte evnene. Dersom lærere kjenner til karakteristikk ved den skjulte typen fra Betts og Neihart (1988; Neihart & Betts, 2010), kan det tenke seg at man kjenner til disse fallgruvene. Da kan læreren finne andre måter å avdekke elevens evner på. Dette handler i stor grad om hvilken kompetanse lærere har om elevgruppen og variasjonene innad i gruppen. Kompetanse og kunnskap gir lærere i større grad muligheter for å kunne identifisere og tilrettelegge for evnerike elever.

Fredrik (den dobbelteksepsjonelle) kan også være vanskelig å identifisere da hovedfokuset kan ligge på for eksempel funksjonshemmingen, dermed kan evnene komme i bakgrunnen. Det kan også være vanskelig å oppdage evnene, eksempelvis er det forståelig at det er vanskelig å identifisere en evnerik elev som har fotografisk hukommelse når eleven også har lese- og skrivevansker. Her kan evnene og vanskene kamuflere hverandre, og gjøre identifiseringen utfordrende. Generelt kjenner utvalgene våre i liten grad til begrepet *dobelteksepsjonelle elever*. Det er interessant sett opp mot at PPT rapporterer om at 51 % av sakene med evnerike elever er henvist på bakgrunn av både vansker og evner. Det er da overraskende å se at 53,3 % av lærerne og 45,1 % av PPT i vår undersøkelse i noen grad identifiserer Fredrik (den dobbelteksepsjonelle typen) som en evnerik elev.

Det kan tenkes at profiltypene den skjulte, den risiko for å droppe ut og den dobbelteksepsjonelle typen er underrepresentert i vår undersøkelse. Foreldreutvalget skiller seg fra de øvrige utvalgene når det gjelder vignettene som kategoriseres med mer negative kjennetegn. Det kan henge sammen med måten utvalgene er trukket på, og dermed stiller vi

spørsmålet: Er disse elevtypene også underrepresentert ved landets talentsentre? Særlig gjelder dette profiltypen den i risiko for å droppe ut, den skjulte og den dobbelteksepsjonelle. Disse nyanseringene tuftet i profiltypene viser at de stereotypiske mytene om at evnerike elever er høyt presterende og at de klarer seg står igjen som feiloppfatninger av elevgruppen. Evnerike elever kan ha like store utfordringer som de har evner både i seg selv og som en del av et system. Et system som enda har et stykke igjen før de anerkjennes fullt ut. Det er viktig å være klar over at evnerike elever kan ha evner på et område, uten at evnene er generelt på alle områder. De kan ha områder der de strever. Våre funn viser at det kan se ut til at de evnerike elevene med positive karakteristikk er lettere å identifisere enn de øvrige. Dette kan ikke generaliseres, men lignende funn er beskrevet i internasjonal forskning (Reid & Boettger, 2015).

### **5.1.3 Verktøy og metoder for å identifisere**

I dette delkapittelet skal vi diskutere forskningsspørsmål to: *Hvilke verktøy og metoder bruker lærere og PPT for å identifisere evnerike elever?* Diskusjonen inneholder våre funn og teoretiske perspektiver knyttet mot elevgruppen. Vi ser på praksis både i skolen og i PPT, samt en diskusjon som omhandler PPTs mandat, før vi avslutter med en oppsummering på identifisering av evnerike elever. Våre undersøkelser (se figur 12) viser at det mest brukte verktøyet for å identifisere evnerike elever for lærerne er teoretisk kunnskap (51 %), noe som også scorer nest høyest i PPT-undersøkelsen (59 %). Hos PPT er det derimot evnetesting (84 %) den mest brukte metoden for å identifisere evnerike elever. I PPT har man i motsetning til lærere i skolen tilgang og kompetanse på administrering og gjennomføring av evnetester, noe som ikke er et vanlig alternativ for lærere. Det er positivt at de fleste i begge utvalgene bruker flere metoder for å identifisere evnerike elever, og at ingen i PPT svarer at de ikke vet eller ikke har verktøy knyttet til denne elevgruppen. Det sier dessverre noen av lærerne i vår undersøkelse. For oss poengterer dette at det er viktig at skolene, herunder lærerne og PPT kan samarbeide for å identifisere evnerike elever. Et tverrinstitusjonelt samarbeid vil gi en enda mer helhetlig tilnærming i identifiseringsprosessen. For å opprette dette kan det tenke seg at det kreves å legge inn en tolkning fra Utdanningsdirektoratet at PPTs mandat inkluderer og definerer evnerike elever som barn med særlige behov.

I Norge er ikke evnerike elever definert som elever med særlige behov, og når vi ser på PPT sitt mandat kan man i første omgang tolke at disse elevene ikke faller under deres ansvarsområde. Samtidig står det ikke definert i lovverket hvem som faller inn under barn

med særlige behov, som dermed verken inkluderer eller ekskluderer evnerike elever inn under dette. PPT skal vurdere behovet for, for eksempel spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp, i hvert enkelt tilfelle (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Uten klare definisjoner eller retningslinjer på hvem barn med særlige behov er, kan det tenke seg at dette kan tolkes forskjellig fra person til person. Mandatet til PPT kan også på lik linje tolkes ulikt, da mandatet er todelt. Mandatet viser til at PPT både er sakkyndig instans, og skal bistå i kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. PPT skal fungere som en forebyggende instans før barnet eventuelt får utfordringer og bistå skolene i dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Dette kan være en ypperlig mulighet for PPT å arbeide forebyggende for evnerike elever og gi veiledning til lærere i skolen før det utvikles eventuelle vansker. Evnerike elever er i risiko for å utvikle ulike vansker dersom det foreligger manglende identifisering og tilrettelegging (Børte et al., 2016; Damsgaard & Opsahl, 2016; Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Lenvik, 2022; Magnússon & Sims, 2021; Olsen, 2017; Subotnik et al., 2011). Det er da uheldig for denne elevgruppen hvis de kun blir PPT sitt ansvarsområde dersom de utvikler uheldige konsekvenser eller særlige behov. Samtidig kan også disse vanskene kamouflere evnene til eleven og da er det ikke alltid PPT oppdager at eleven er evnerik i tillegg til å ha vansker/utfordringer. Dette krever kunnskap og kompetanse om elevgruppen og hvordan de fungerer. Vi stiller spørsmål ved om Norge er preget av å ha et problemfokus når skolen og støttetjenesten skal ivareta hele elevmangfoldet?

Det er utfordrende at det ikke er et system i Norge hvor elever blir oppmeldt på bakgrunn av høye evner eller for å kartlegge elevens læringspotensial eller evner. I våre undersøkelser viser det seg derimot at 12 % av sakene om evnerike elever er henvist alene på grunn av høye evner. Det er mer vanlig at PPT blir kontaktet dersom det er mistanke om vansker, og da kan testresultater på høye evner komme som en overraskelse. Det mangler i dag lovgivning og oppfølging for å følge opp evnerike elever dersom de underpresterer i skolen. Dette medfører blant annet at man ikke gir særlig oppmerksomhet til resultatene på testene (Smedsrud, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016). Eller kan det tenke seg at PPT mangler kunnskap og kompetanse rundt elevgruppen? Våre undersøkelser viser at 70 av 163 (se kapittel 4.2) respondenter i PPT-undersøkelsen opplever at de har god kompetanse i møte med evnerike barn. Det kan selvsagt diskuteres hvorvidt bruken av “god kompetanse” kan ha farget svarene. Det kan tenke seg at de føler de har kompetanse rundt elevgruppen, men kanskje ikke god. Likevel kan det indikere at det fortsatt mangler kompetanse rundt evnerike elever i støttetjenesten. Samtidig viser vår undersøkelse at det finnes kompetanse om

elevgruppen i støttetjenesten. Vi har tidligere vist til at evnerike elever er i risiko for å utvikle ulike vansker dersom det foreligger manglende identifisering og tilrettelegging. Det er ikke gunstig for elevgruppen at de mottar hjelp fra PPT først etter at de har fått utfordringer. Skolen, foreldre og elever kan på egenhånd ta kontakt med PPT anonymt for å få råd og veiledning før en henvisning blir sendt, slik at forebyggende tiltak og tidlig innsats kan bli iverksatt før eventuelle utfordringer oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Det hadde vært interessant å undersøke om dette blir gjort og hvordan eventuelt foreldre av evnerike barn eller lærere blir møtt i støttetjenesten på bakgrunn av høye evner.

#### **5.1.4 Helhetlig tilnærming til identifisering**

Internasjonalt er IQ-testing blitt erstattet av eller supplert med multivariable tilnærminger. I multivariable tilnærminger brukes det ulike nominasjoner (psykiatere, lærere, foreldre, venner, selvnominasjon), og kartlegging av måloppnåelse (Francis et al., 2016; Reid & Boettger, 2015; Schmitt & Goebel, 2015; Sekowski & Łubianka, 2014; Subotnik et al., 2011). Norge har som kjent fragmentert eller ingen praksis for å identifisere evnerike elever (Reid & Boettger, 2015). Det er ofte tilfeldigheter som gjør at evnerike elever blir identifisert gjennom at man opplever at en elev er «annerledes» (Nissen et al., 2012; Smedsrud, 2012). Våre undersøkelser viser at selvdiagnostisering (42 %) er den største årsaken til at foreldrene rapporterer om at sine barn er evnerike, og det kan henge sammen med denne manglende praksisen. Det er ellers offentlige (PPT, BUP) utredninger (27 %) og skolen/barnehagen (17 %) som står for identifiseringen ellers. Det er dog positivt at foreldre rapporterer at PPT er en del av identifiseringen på bakgrunn av manglende praksis og ulike tolkninger ift. deres rolle og mandat.

Jo eldre elevene er desto større risiko er det for at de går gjennom utdanningssystemet uten å identifiseres. Identifiseringsprosessen avhenger av skolens vilje og evne til å identifisere, og møte evnerike elevers behov og forutsetninger (Knutsen et al., 2021). En annen utfordring med den manglende praksis i Norge er at det kan oppstå et klasseskille når det gjelder å få identifisert evnerike elever privat. En av ti av de spurte foreldrene vår undersøkelse sier at de har gjort dette. Et raskt googlesøk viser at privat evnetesting koster fra 3500 til 10 950 kroner å gjennomføre. Med slike summer er det grunn for å tro at barn i ressurssterke familier oftere vil benytte seg av dette tilbudet. Den manglende praksisen vil da ikke bidra til sosial utjevning, men heller bidra til å gjøre forskjellene enda større i norsk utdanningssektor. På en annen side gjør denne manglende praksisen at kriteriene for å delta på

norske talentsentre ikke krever en evnetest for at elevene skal delta, men lar selvdagnostisering og nominasjoner være avgjørende for elevenes deltakelse. En fordel med dette kriteriet for deltakelse er at det ikke tvinger frem at familier må fremskaffe private evnetester som kan være svært kostbare, og dermed la talentsentrene bli preget av et klaseskille forbeholdt ressurssterke familier. Det blir da også en grense, såkalt cut-off på hvem som da skal inkluderes og hvem som skal ekskluderes. En ulempe kan være at plasser ved talentsenteret kan bli tildelt elever som ikke nødvendigvis er evnerike, på bekostning av et evnerikt barn. Men faglige utfordringer bør igjen være tilgjengelig for alle barn uavhengig av evnenivå. Slik dagens praksis er brukes flere kriterier for innpass ved talentsentre som helhetlig ved lærernominasjoner, selvnominasjoner, foreldrenominasjoner, resultater i skolen og motivasjon, formet i individuelle søknadsprosesser (Nordnorsk Vitensenter, u.å.; Teknisk Museum, u.å.; VilVite, u.å.; Vitenparken, u.å.; Vitensenteret i Trondheim, u.å.; Vitensentrene, u.å.). Det er jo det som er idealet i både identifiseringen og tilretteleggingen, og derfor også veldig bra at det er inkluderingskriteriene ved talentsentrene.

I vår undersøkelse er både lærere og foreldre tilfreds med identifiseringsprosessen, hvorav bare 12,3 % av foreldrene og 10,8 % av læreren opplever denne prosessen som negativ. Vi ønsker igjen å påpeke at i et annet utvalg kunne dette være annerledes. Det er dog positivt at så mange foreldre med evnerike barn har positive opplevelser, og det samme med at lærerne opplever det som positivt. Det viser at det gjøres mye riktig i skolen, men samtidig viser undersøkelsen vår at 19 % av lærerne sier at de ikke har slike elever i klassen, og da vet vi at det er en jobb som må gjøres. Det avviker stort med antakelsen om at det finnes minst en evnerik elev i hver klasse (Statistisk sentralbyrå, 2022). Kan det tenke seg at disse ikke har hatt om elevgruppen i sin lærerutdanning? Vår undersøkelse viser i stor grad at flertallet av lærerne (77 %) og PPT (63 %) ikke har om evnerike elever i sin utdanning, noe som kan påvirke om de kjenner godt nok til heterogeniteten ved elevgruppen.

### **5.1.5 Oppsummering på identifisering**

Internasjonal forskning viser til og påpeker at en helhetlig tilnærming i identifiseringen av evnerike elever er den beste måten. Neihart og Betts (2010) har konkretisert hvilke helhetlig metoder som skal benyttes til hver av profiltypene. Lærerens betydning kan ikke underkommuniseres i denne sammenheng, læreren er helt avhengig av å ha kompetanse på elevgruppen for å kunne identifisere elevene i første omgang. Med denne faglige ballasten er

det også viktig at lærerne tar seg tid til å bli kjent med elevene for å kunne avdekke for eksempel elever som skjuler evnene sine eller elever som er dobbelteksepsjonelle.

Vi har tidligere uttalt at det norske skolesystemet har få verktøy for å identifisere evnerike elever, og at det er liten kultur for å bruke konkurranser og nominasjoner når store evner skal avdekkes (NOU 2016: 14). Når vi har dyppdykket i tematikken har vi oppdaget at dette kanskje ikke stemmer helt. Litteraturen er pådriver for at IQ-testing alene ikke kan fastslå evnenivå (Schmitt & Goebel, 2015; Shaywitz et al., 2001), men må ses i sammenheng med en helhetlig tilnærming innhentet fra flere aktører (Antshel et al., 2007), og settes i sammenheng med måloppnåelse og motivasjon (Csikszentmihalyi et al., 2018). Det finnes sjekklister (Mönks & Ypenburg, 2008), litteratur som beskriver ulike typer evnerike elever og hvordan de er (Neihart & Betts, 2010), en har Wechslers intelligens tester (Pearson, 2023) og en har en rekke vurderinger en kan bruke (måloppnåelse i ulike fag, nasjonale prøver, skoleprøver, tentamen, osv.). Det finnes nasjonale (Utdanningsdirektoratet, 2019b) og kommunale (Bergen Kommune, 2019; Bærum kommune, 2016; Lillestrøm kommune, 2021; Modum kommune, 2019; Ringsaker kommune, 2017; Sola kommune, 2017; Stavanger kommune, 2019; Tønsberg Kommune, 2017) veiledere som gir god informasjon om identifisering og tilrettelegging. I tillegg har Utdanningsdirektoratet (2020a) utviklet en kompetansepakke for lærere og PPT for å øke kompetansen om elevgruppen ift. identifisering, handlingsrom og anerkjennelse.

De spurte lærerne svarer og sier at de ikke har (27 %) eller ikke vet (22 %) om identifiseringsverktøy for denne elevgruppen. PPT svarer null prosent på disse kategoriene, og viser dermed en til en mer helhetlig praksis hvor det brukes mange metoder for å identifisere evnenivå. Dette gjelder da først når eleven har fått innpass i PPT. Evnetest som den klart mest brukte metoden (84 %) i PPT. Det er litt underlig at observasjon (PPT: 9 %, L: 6%) brukes så i liten grad som et redskap i identifiseringsprosessen mot denne elevgruppen hos begge yrkesgruppene, når en skal se på elevens fungering og ut fra identifiseringen skal anbefale adekvate tiltak. I likhet med Smedsrud (2012) ser vi at en helhetlig tilnærming knyttet til identifisering av elevgruppen fremstår som tilfeldig. I lys av forskningsspørsmål to ser vi av diskusjonen over at det finnes både verktøy og kompetanse, men hvorvidt de når ut til praksisfeltet er mindre kjent. Vi ser at det er sammenheng mellom skolen og PPT, men vi spekulerer i om det må til en politisk innflytelse for å gjøre dette til allemannseie for alle lærere og ansatte i PPT.



## 5.2 Tilrettelegging

Evnerike barn har i norsk sammenheng blitt sett på som et luksusproblem som ikke behøver ekstra ressurser (Skogen, 2017). Evnerike elever ekskluderes i differensierte opplegg fordi det er et større fokus på elever som strever (Børte et al., 2016; Olsen, 2017). Ifølge Dale og Wærness (2003) kan profesjonell ettergivenhet være en viktig årsak til manglende tilrettelegging for evnerike elever. Evnerike elever som viser høy måloppnåelse, havner gjerne bakerst i køen når skolens begrensede ressurser skal fordeles. Lærere prioriterer å bruke ressursene på en måte som bidrar til at flest mulig oppfyller minimumskravene. Dette er også observert i andre land, for eksempel England (Taber, 2007). Elevers læringspotensial og evner kan variere mellom tema og fag, dermed er det viktig at eleven ikke påføres merkelapper som «svake» og «sterke» da dette kan følge dem utover i utdanningsløpet. Elever utvikler seg dynamisk og ulikt, de påvirkes av arv, miljø, vekst, kognisjon, individ og sosiale aspekter. Ifølge Knutsen et al. (2021) betyr ulike tilpasninger like muligheter. Både evnerike og andre elever med særskilte opplæringsbehov har behov for individualisert tilrettelegging og fleksible grupperinger. Behovet for økt tempo og tilleggsmateriell er derimot knyttet mer opp mot de evnerike elevene. Dette krever mer av lærerne enn om alle følger samme progresjon i faget. Evnerike elever har behov for å lære nye ting og arbeide videre med et tema, og ikke bare få flere og repeterende oppgaver om samme tema (Idsøe & Skogen, 2011). Smedsrud og Skogen (2016) påpeker at både berikelse og akselerasjon kan benyttes innenfor rammene av tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). De mener at en bør skape en skolekultur som tar hensyn til alle elever, hvor berikelse og akselerasjon ikke er spesialtilfeller, men heller utgjør den generelle undervisningspraksisen.

Tiltakene som foreslås å benyttes mot elevgruppen er ifølge Jøsendalutvalget berikelse, akselerasjon og nivågrupperinger som godt fundert i forskning (Kim, 2016; Lenvik et al., 2021; Subotnik et al., 2011; VanTassel-Baska & Hubbard, 2016). Gode samarbeidsrutiner mellom lærere kan stimulere til gode felles løsninger med siktemål om et helhetlig opplæringstilbud til alle elever (Nilsen, 2019). Evnene kommer ikke av seg selv alene på grunn av arvelig anlegg, men krever innsats, investering, både av barnet selv og omgivelsene. Det krever øvelse og trening uavhengig av hvilket område evnene er knyttet til. Nå vet vi at læringskapasitet er et resultat av genetikk og miljømessige erfaringer (Nissen et al., 2012).

## 5.2.1 Tiltak

I denne delen av oppgaven vil vi diskutere forskningsspørsmål tre: *Hvilke tiltak bruker lærerne opp mot elevgruppen, og hvilke tiltak anbefales for evnerike elever av PPT?*

Tiltakene som drøftes særlig er berikelse, akselerasjon og nivågruppering. Det kommer også en kort redegjørelse for læreverktøy før det kommer en oppsummering av tilrettelegging knyttet til evnerike elever.

### 5.2.1.1 Berikelse

Evnerike barn trenger et avansert pensum som reflekterer deres behov og interesser, hvor de kan utvikle evnene gjennom fordypning. Heldigvis ser vi i våre undersøkelser (se figur 11) at berikelse som tiltak brukes mest i skolen ifølge våre utvalg, herunder kan vi se at kun 24 % av foreldrene, 11 % i PPT og 2 % av lærerne ikke bruker noen former for berikelse knyttet mot elevgruppen. Forskning har tidligere pekt på at berikelser er den mest brukte og kanskje den viktigste strategien for å tilrettelegge for denne elevgruppen (Gagné, 2015; Kim, 2016; Subotnik et al., 2011). En rekke berikelsesaktiviteter anbefales eller tilbys evnerike elever, spesifisert i vår undersøkelse tilbys utvidet pensum, emner utover den ordinære læreplanen, prosjektarbeid, flere oppgaver, nivådelte lekser eller oppgaver og mer utfordrende/vanskeligere oppgaver. Tilrettelegging i form av berikelse skal utvide og supplere den ordinære opplæringen (Kim, 2016; Subotnik et al., 2011). Dette gjøres nettopp ved å bruke varierte undervisningsformer og tilnærminger, og berikelse kan gi fordeler for evnerike elever om det er gjort riktig. Det handler om å gi elevene mulighet til å jobbe med abstrakte og komplekse utfordringer, tverrfaglig arbeid, problemløsning av reelle problemstillinger og muligheter til å bruke “profesjonelle” metodikker (Gagné, 2015). Som vi ser av de varierte metodene respondentene forteller at evnerike anbefales eller tilbys av dem, ser vi at det er metoder som går under Gagnés fire hovedtyper berikelse som er density (tettere), for eksempel emner utover den ordinære læreplanen, difficulty (vanskeligere), for eksempel nivådelte lekser, depth (dybde), for eksempel prosjektarbeid og diversity (mangfoldig), for eksempel flere har svart flere av disse alternativene som vil si at varierte tilnærminger tilbys. Når evnerike elever får beriket den ordinære opplæringen fordrer dette til høyere grad av tenkning og kreativitet, og det gir elevene mulighet til å utforske tematikker i dybden (Kim, 2016), og dette kan ifølge Kim gi stor akademisk fordel og ha positive effekter på måloppnåelsen til disse elevene. Berikelse som tiltak vil gagne alle elever, og det står i tråd

med prinsippene om tilpasset opplæring og dybdelæringen som er nytt i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020b; Utdanningsdirektoratet, 2022d).

### **5.2.1.2 Akselerasjon**

Akselerasjon kan for noen evnerike elever være løsningen for å kunne møte andre på samme faglige nivå. Ifølge våre undersøkelser (se figur 14) viser det seg at PPT i stor grad anbefaler at det brukes både tidlig skolestart (34 %), ta enkeltfag på høyere nivå (74 %) og forsere i klassetrinn (37 %) i mye større grad enn foreldrene svarer at dette brukes for deres barn ift. tidlig skolestart (1 %), ta enkeltfag på høyere nivå (29 %) og forsering (7 %), og lærernes svar på tidlig skolestart (2 %), fag på høyere nivå (52 %) og forsering (10 %). Likevel ser vi i våre undersøkelser at det er høy prosent knyttet til at ingen av disse tiltakene blir benyttet i skolen, hvorav 67 % av foreldrene, 20 % i PPT og 45 % av lærerne svarer at dette ikke benyttes. Dette kan indikere at det er et stort handlingsrom innenfor tiltaket akselerasjon som i dag ikke realiseres i tilretteleggingen for evnerike elever. Vi har ikke statistikk på hvor mange som akselerer, herunder akselerasjon i fag eller trinn, eller tidlig skolestart i grunnskolen og videregående opplæring. Det hadde også vært interessant å undersøke hvor mange som faktisk gjør det i Norge, og hvordan det oppleves av elevene i et elevperspektiv.

I våre undersøkelser har PPT høyest frekvens i bruk av alle formene med akselerasjon (se figur 14). Dette har nok sammenheng i at deres hovedvirke opp mot denne elevgruppen er å skrive en sakkyndig vurdering på tidlig skolestart eller forsering i trinn eller fag. Mandatet er tydelig når det påpekes at PPT skal være sakkyndig instans som skal utarbeide sakkyndige vurderinger i situasjoner hvor det kreves som for eksempel tidlig skolestart (§ 2-1) og forsering i fag (§ 1-15) (Opplæringslova, 1998). Det kom overraskende frem i våre undersøkelser at 1 % i PPT hevder at identifisering av evnerike elever ikke er deres oppgave og sier: «*Det er andrelinje som utøver dette. Dette er ikkje PPT sitt mandat*» eller «*Vi ser ikke etter det i PPT*». Heldigvis gjelder dette få i vår undersøkelse, men vi velger likevel å belyse slike kommentarer og holdninger. Kan disse utsagnene henge sammen med holdningen om at disse elevene klarer seg selv? Hører disse holdningene til i paradigmet om evnerike elever i den norske skolen vil oppnå suksess uavhengig av tilrettelegging av undervisningen? Loven sier tydelig at disse barna skal være en del av PPTs praksis, og vi ser heldigvis i våre undersøkelser at det gjelder for de aller fleste PP-rådgiverne i våre undersøkelser. Det settes likevel et utropstegn ved disse utsagnene vi har fått, og vi forlenger det til tidligere funn at de dessverre ser ut til at ivaretagelsen av denne elevgruppen fremstår som fragmentert og tilfeldig (Knutsen et al., 2021). Både foreldre og lærere rapporter i våre undersøkelser om lave

frekvenser i bruk av akselerasjon, der å ta enkeltfag på høyere nivå ser ut til å være mest brukt. Dette kan henge sammen med at det er opp til kommunen å ta en sånn avgjørelse på bakgrunn av at det ikke er en lovfestede rett eleven har. Regler for forsering i enkeltfag er hjemlet i opplæringsloven (1998, § 1-15) for elever som på ungdomstrinnet har oppnådd kompetansemålene. Det er et tilbud til elevene, men ikke en rett de har, noe som gjør at kommunene ikke har plikt å stille med ressurser for at dette skal gjennomføres (Olsen, 2017; Opplæringslova, 1998). Det er en utfordring når det er valgfritt å ta i bruk dette handlingsrommet, da undervisningen kan bli tilfeldig og ulike praksis kan bidra til store forskjeller. Lærere og foreldre i andre studier ser ut til å være bekymret for konsekvensene av akselerasjon, ofte knyttet til sosiale og emosjonelle aspekter. Forskningen viser derimot at bekymringen ikke stemmer overens med forskningen som viser til positive effekter både på kort og lang sikt (Bernstein et al., 2020; Kim, 2016; Lenvik et al., 2021; McGrath, 2019; NOU 2016: 14; Schmitt & Goebel, 2015; Smedsrud, 2014; Smedsrud et al., 2018; Walsh & Jolly, 2018).

### **5.2.1.3 Nivågrupper**

Evnerike elever trenger å opprette vennskap med like jevnaldrende (nivågrupper) og andre på samme utviklingsnivå (akselerasjon) som dem. Ved å gruppere elever etter evner har de mulighet til å danne vennerelasjoner og skape et mer utfordrende læringsmiljø (Idsøe & Skogen, 2011). Våre undersøkelser (se figur 15) viser at å dele elevene inn i nivågrupper er lite brukt i skolen hos alle utvalgene. Foreldrene rapporter om at nivågrupperinger brukes internt (23 %), eksternt (8 %) og i provisoriske grupper (3 %), mot PPTs anbefaling om å bruke interne (57 %), eksterne (25 %) og provisoriske grupper (4 %). Lærerne på sin side svarer at de bruker interne (43 %), eksterne (9 %) og bruker provisoriske grupper (6 %). Utvalgene svarer at ingen av de gruppeinndelingene benyttes (F: 69 %, PPT: 39 %, L: 52 %). Vi stiller spørsmål om lovverket har en påvirkningskraft på i hvor stor grad inndelingen etter nivå brukes som tiltak i møte med evnerike elever (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Treffer disse elevene likesinnede? Eller er det kun de elevene som har tilgang på talentsentre i vårt utvalg som opplever dette? Dyktige lærere spiller en viktig rolle for disse elevene, og en god lærer velger strategier og aktiviteter basert på de elevene de har til enhver tid (Idsøe & Skogen, 2011), som også benytter seg av handlingsrommet i lovverket knyttet til nivågrupper. Læreren har stor positiv betydning for effekten undervisningen har på elevenes læringsutbytte (Gagné, 2015; Hattie, 2009; Knutsen et al., 2021). Smedsrud og Skogen (2016) viser til

Gladwell (2008) som hevder at tid, mulighet, motivasjon, intelligens og å bli presentert for sitt interessefelt er avgjørende for at evnerike elever skal få realisert sitt potensial.

I vårt inkluderende skolesystem blir det å gruppere elever etter andre kriterier enn alder sett på som sosialt urettferdig og uegnet til bruk (Knutsen et al., 2021). Nivågrupperinger er forlatt som legitim og akseptert virkemiddel i den norske skolen. Knutsen et al. (2021) hevder at denne strategien brukes lite i den inkluderende skolen vi ønsker i Norge. De kommer med påstanden om at den norske skole slett ikke er en inkluderende skole, men heller en integrert skole. En integrert skole hvor mangfoldet i elevene kun begrenses til elevgrupper basert på alder. For evnerike barn i den norske skolen ser det ut til å være tilfeldig hvordan de tilrettelegges for som igjen viser at spørsmålet om den norske skolen er en inkluderende skole er for alle? Stoltenbergutvalget (NOU 2019: 3) og Opplæringslovutvalget (NOU 2019: 23) åpner begge for mer bruk av nivågrupper (Knutsen et al., 2021). Av våre undersøkelser ser vi at praksisen kanskje ikke har forlatt denne muligheten, og det kommer frem at noen få bruker nivågrupper i både provisoriske spesialklasser og i grupper utenfor skolen. Ifølge våre undersøkelser er den mest brukte inndelingen nivågrupper internt på skolen, dette er også den metoden som er enklest å iverksette. Vi har ikke informasjon om hvordan disse gruppene organiseres eller innholdet i dem. Det hadde vært interessant å forske videre på dette. Handlingsrommet bør dermed benyttes mer (NOU 2016: 14; NOU 2019: 3; NOU 2019: 23), og det er rom i lovverket for å omdisponere inntil 25 % av fastsatte timer i enkeltfag for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette er dessverre ikke en rettighet eleven har, men opptil skoleeier å legge til rette for slike løsninger. Det er heller ikke et krav om å fatte enkeltvedtak om denne omdisponeringen av fastsatte time. Dette innebærer blant annet at hverken eleven eller foreldrene kan klage på skoleeiers beslutning dersom beslutningen blir å ikke omdisponere fag for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det kan da tenke seg at dette handlingsrommet blir farget av å ikke være en individuell rettighet eleven har, men kun en mulighet og nærmest valgfritt fra skoleeiers side. Trolig kan dette være en årsak til at det ikke blir benyttet i stor grad for evnerike elever. Når det ikke foreligger et skriftlig vedtak kan det også tenke seg at det ikke blir fulgt opp i like stor grad som for eksempel ved spesialundervisning, hvor det kreves sakkyndig vurdering, evaluering o.l. Dette er dog en mulighet skolen kan benytte seg av slik at de kan organisere for en bedre tilpasning for den enkelte elev (Olsen, 2017).

Stortingsmeldingen Motivasjon – Mestring – Mulighet (Meld. St. 22 (2010-2011)) viser til forskning som viser til at lite tyder på at det gir bedre muligheter ved å benytte

nivådeling. En ser positiv effekt hos de flinkeste elevene, mens lavt og middelpresterende elever har liten eller negativ effekt av gruppeinndeling etter nivå (Knutsen et al., 2021). Slavins (1990) og Hattie (2009) er helt tydelig på at permanente grupper har ingen effekter annet enn negative effekter, særlig for elever i nedre skala på prestasjonsstigen. På en annen side finnes det forskning som er kommet senere som viser til positive effekter for evnerike elever når det gjelder nivågruppering (Gagné, 2015; Kim, 2016). Land som Israel og Storbritannia, med lengre erfaring og fokus på evnerike barn, benytter nivågrupperinger av elever med gode effekter (Frantz & McClarty, 2016; Reid & Boettger, 2015). En norsk studie rapporterer om at et flertall av elevene, både høytpresterende og lavtpresterende, hadde positive opplevelser med å være i gruppe med andre som er på samme nivå (Knutsen et al., 2021). Lenvik et al. (2021) beskriver det som en ubenyttet mulighet, særlig knyttet til evnerike elever. Samme konklusjon kommer også Collins og Gan (2013) med at elever i begge ender av skalaen vil dra fordel av nivågruppering, både knyttet til tilpasningseffektene og medeleveeffektene. En slik deling vil også gjøre arbeidsbetingelsene til lærerne bedre og mer effektive. Tilrettelegging for evnerike vil være forholdsmessig for alle elever (Mogensen, 2011; Schmitt & Goebel, 2015; Subotnik et al., 2011). Dette er også noe som står i tråd med LK20 sine hovedprinsipper, hvor dybde, bredde og variasjon står i fokus (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Gagné (2015) er likevel helt tydelig på at nivågruppering ikke er nok, men at det må kombineres med berikelse og mulighet for akselerasjon innad i disse nivågruppene også.

### **5.2.2 Læreverktøy**

Det finnes som nevnt læreverktøy spesifikt knyttet til kompetanseheving og tilrettelegging av evnerike elever, herunder kompetansepakken fra Udir, eksterne talentsentre og språk- og realfagløyper. Kompetansepakken er kjent i PPT-utvalget, men mindre hos lærerne i denne undersøkelsen. Det er uheldig at en kompetansehevingspakke ligger tilgjengelig uten å være kjent for yrkesutøverne det gjelder. Foreldreutvalget kjente i liten grad til de ulike verktøyene, med unntak av eksterne talentsentre hvor det var stor oppslutning. Det kan henge sammen med at vi fikk hjelp av alle landets talentsentre i rekrutteringen, og det kan påvirke resultatet. I spørsmål om lærerne bruker slike læreverktøy i tilrettelegging for evnerike elever svarte 91 % at de ikke bruker slike, og 71 % av ansatte i PPT anbefaler ikke slike spesifikke verktøy. Det kan spekuleres i om PPT tenker at lærere vet om disse læreverktøyene og dermed ikke anbefaler det. Det blir dermed helt tydelig at kjennskapen til og kunnskap om slike

læreverktøy må nå ut til de det gjelder. Generelt ser det ut til at gode redskaper som kan brukes i tilretteleggingen ser ut til å være vanskelig å vite om, og også å lokalisere. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.3.2.

### 5.2.3 Oppsummering av tilrettelegging

Når vi skal oppsummere diskusjonen rundt tilretteleggingen ønsker vi nå å svare på forskningsspørsmål 3: *Hvilke tiltak bruker lærerne opp mot elevgruppen, og hvilke tiltak anbefales for evnerike elever av PPT?* Vi har sett at våre undersøkelser viser at ulike former for berikelse, akselerasjon og nivågrupper brukes, men når vi ser videre på i hvilken grad disse strategiene brukes ser vi at det er brukt i varierende grad (se figur 17). Det peker seg ut at berikelse er det mest benyttede tiltaket som blir tilbudt elevgruppen, mens det er i mindre grad bruk av akselerasjon og nivågrupper i skolen. Det er også interessant å merke seg at foreldrene antyder generelt sett at tiltakene brukes i mye mindre grad enn det yrkesutøverne svarer.

Foreldrene i vår undersøkelse er delt i hvor godt fornøyd de er med tilretteleggingen, hvorav 43 % er negativ og 42 % er positiv til den tilretteleggingen deres barn får i skolen. Vi ønsker å påpeke igjen at dette kan henge sammen med trekkingen av utvalg, da mange av våre respondenter sannsynligvis har barn som deltar på eksterne talentsentre. Sett i sammenheng med spørsmål om hvilke tiltak som brukes, særlig berikelsestiltakene er det tydelig at det brukes en rekke berikelsesstrategier som er ansett som en viktig del av tilretteleggingen for denne elevgruppen. Spørsmålet er om det er godt nok? Svaret på det er vel at det aldri kan bli godt nok, særlig når vi vet hvor heterogen denne elevgruppen er, men det kan tyde på at mange gjør veldig mye bra for disse elevene. Vi kommer likevel ikke utenom at dette fremdeles fremstår som tilfeldig. Akselerasjon er mest utbredt som anbefalinger hos PPT, og her er det klart forbedringspotensial i skolene som diskutert tidligere. Med tanke på at det i høsten 2022 kun var 88 videregående skoleelever som var 17 år eller yngre, registrert ved norske universiteter eller høyskoler i Norge som tar ekstra fag på universitetet eller høyskole (HK-dir/DBH; personlig kommunikasjon). Nivågruppering brukes dermed litt i den norske skolen, da mest innad i de respektive skolene. I Australia har de utviklet gode rutiner og samarbeid mellom skoler for å la evnerike elever treffes til tross for lange distanser mellom skolene i landlige områder (Walsh & Jolly, 2018). Dette kan også gjennomføres digitalt kommunalt og nasjonalt (Knutsen et al., 2021). Etter Covid 19-pandemien måtte alle skoler lære seg å bruke ulike digitale løsninger, og dette bør ikke bare forkastes i etterkant av

pandemien. Det kan innlemmes som en del av tilbudet for alle elever. I denne sammenheng særlig når vi snakker om å lage interkommunale opplegg for evnerike på tvers av geografiske områder. Det er interessant å se at det er et stort sprik mellom hva foreldrene opplever og hva PPT og lærerne rapporterer av tiltak som brukes knyttet til elevgruppen. Berikelse er som vist brukt mest, mens akselerasjon og nivågrupper er brukt i mindre grad. Vi har pekt på tidligere at det rom for forbedring i å nyttiggjøre seg av alle disse tiltakene i større grad. I analysen oppdaget vi at utvalgene rapporterer om å bruke få typer av nivågruppering, mens når vi spurte om frekvensen i bruken av tiltaket så brukes nivågruppering ofte på lik linje med berikelse og akselerasjon. Det kan indikere det vi tidligere har pekt på at praksisen oppfattes som litt tilfeldig.

Det ser ut som lærerne og PPT i vår undersøkelse opplever det som en vanskelig elevgruppe å tilrettelegge for, hvorav 66 % av lærerne og 40 % av PPT opplever det som direkte vanskelig. Dette kan henge sammen med at de ikke føler at de har god nok kompetanse rundt elevgruppen, og da stilles det kritikk til hvorfor evnerike elever ikke er mer vektlagt i lærerutdanningen? Forskning er tydelig på at disse elevene kan utvikle vansker dersom de ikke blir identifisert og tilrettelagt for (Børte et al., 2016; Damsgaard & Opsahl, 2016; Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Lenvik et al., 2021; Olsen, 2017; Subotnik et al., 2011). Når vi ser hvor høy prosent av lærere som opplever at det er vanskelig å tilrettelegge for denne elevgruppen, er ikke det så veldig rart hvis de ikke har kunnskap og kompetanse om elevenes behov. Profiltypene til Betts og Neihart viser tydelig hvor forskjellige evnerike elever kan være, og dermed hvor mange ulike behov de må ta hensyn til i tilretteleggingen. Som vi viste til i kapittel 5.1.2 er profiltypene med positive karakteristika lettere å identifisere, og det stilles spørsmål om det også er de elevene som er lettest å tilrettelegge for? Vi spekulerer i om tendensen er den samme i tilretteleggingen at det er lettere å tilrettelegge for den suksessfulle og den autonome typen framfor den kreativ-utfordrende eller den dobbelteksepsjonelle typen. Dobbelteksepsjonelle elever kan lide under at den norske skolen tradisjonelt er mer opptatt av å ivareta utfordringene eller vansken til eleven enn evnene (Børte et al., 2016). Lærere (79%) i vår undersøkelse opplever at det trengs mer ressurser, mens PPT (36 %) mener i større grad at elevgruppen i dag har nok ressurser. Det kan henge sammen med forståelsen av deres mandat som vi har drøftet både i forhold til identifisering og tilrettelegging.



## 5.3 Kompetanse

Det må finnes identifiserings- og tilretteleggingskompetanse på skolene, og skolene må ha lærere som evner å tilrettelegge undervisningen når det gjelder tempo, supplerende og utdypende kunnskap og progresjon (Skogen, 2017). Nissen et al. (2012) mener at vi trenger lærere og spesialpedagoger med kompetanse på evnerike elever. I tillegg mener de også at vi behøver lover, regler og veiledning som sikrer at denne kompetansen treffer de elevene som trenger den.

### 5.3.1 Utdanningen og opplæring på arbeidsstedet

Forskning viser at lærere synes det er utfordrende å tilpasse opplæringen etter elevgruppens behov og forutsetninger (Brevik et al., 2018; Brevik & Gunnulfsen, 2016). Samtidig er det slik at skoleeier er forpliktet etter loven (Opplæringslova, 1998, § 10-8) til å gi sine lærere nøyaktig og essensiell kompetanse på skolen. Nissen et al. (2012) påpeker at all skyld kan ikke legges på den enkelte lærer når det mangler strukturer som kan bistå i tilretteleggingsprosessen for evnerike elever. De mener i likhet med Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14) at elevgruppen må inn i lærerutdanningene, ellers kan det føre til at det er tilfeldig og store variasjoner i hvilken grad skolene tilrettelegger for elevgruppen (Smedsrud, 2012). Våre funn viser at svært få lærere ( $\frac{1}{4}$ ) og PP-rådgivere ( $\frac{1}{3}$ ) har hatt om elevgruppen i sine utdanninger. Lenvik et al. (2022) fant en at kun 10 % av lærerne mener de er kompetente til å tilpasse opplæringen for evnerike elever, en kompetanse de selv hadde tilegnet seg. Studien viste også at 14 % av lærerne svarte at de ikke har noe kompetanse om elevgruppen. Lignende funn finnes i vår undersøkelse (se kapittel 4.2) hvor 68 % av lærerne og 43 % av PPT som mener de ikke har god kompetanse om elevgruppen. De som har svart at de har god kompetanse fremhever kompetansetilegnelse på eget initiativ og erfaring som hovedgrunn til denne kompetansen. Det fremstår som åpenbart at det trengs mer kunnskap om identifisering og tilrettelegging for evnerike barn, og et godt sted å begynne mener vi er å få det inn i lærerutdanningene.

Vi har vært i kontakt med ulike utdanningsinstitusjoner om evnerike elever er en del av innholdet i lærerutdanningen. Både på Høgskulen på Vestlandet, Universitet i Oslo og Universitet i Stavanger knytter evnerike elever opp mot tilpasset opplæring (personlig kommunikasjon). Det hadde vært interessant å observere hva dette egentlig innebærer, og hvordan kompetanse om evnerike elever formidles til lærerstudentene. Loven påpeker at lærer har personlig ansvar for egen kompetanseutvikling (Opplæringslova, 1998, § 10-8). Dette er

også noe vi kan se igjen i våre funn ved at lærere i stor grad har oppnådd sin kompetanse på eget initiativ, og det står i tråd med lovens betydning. Undersøkelsene våre (se figur 10) viser at 24 % av PPT og 18 % av lærerne har mottatt kurs via arbeidssted, og det kan tenkes at i videre- og etterutdanning om elevgruppen at i noen tilfeller er dette tilrettelagt og finansiert av arbeidsstedet for lærere (25 %) og PPT (36 %). Både skoleeier og lærer har et felles ansvar for at kompetansen skal foreligge på skolen, men samtidig har skoleeier det overordnede ansvaret for at dette skal utføres og tilrettelegges for. Vår undersøkelse viser at 86% av våre lærere ønsker mer kompetanse om evnerike elever i likhet med PP-rådgiveres ønske om det samme med 72%. I vårt utvalg opplever lærere i liten grad at de har god kompetanse om evnerike elever, mens PP-rådgivere noe større grad. Dette kan altså tyde på at tilfeldigheter kan styre om evnerike elever får en lærer eller PP-rådgiver som har kompetanse om de sammensatte behovene til elever i denne gruppen. Når vi ser på statistikken innledningsvis vil mest sannsynlig hver lærer ha én evnerik elev i sitt klasserom til enhver tid, noe som kan være i tråd med vår undersøkelse hvor 81% rapporterer at de har eller har hatt en evnerik elev.

Vi har sett at lærerne og PPT i vår undersøkelse rapporter om lite kunnskap om elevgruppen, og et stort ønske om mer kompetanse på elevgruppen. Vi skulle gjerne ha undersøkt om yrkesutøverne får mulighet til å gjøre dette på egen arbeidsplass slik opplæringsloven (1998, § 10-8) stadfester ved at lærer skal ha mulighet til å utvikle seg pedagogisk og faglig slik at de kan følge utviklingen i skolen og samfunnet. PPT kan være en viktig bidragsyter her, og der er dermed også viktig at ansatte i PPT også får mulighet for personlig og faglig utvikling overfor disse elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022c). PPT (72%) og lærere (86%) ønsker mer kompetanse så viljen er der på individnivå, men viljen ser ikke ut til å være like stor på systemnivå. En enkel måte å heve kompetansen til både skolen og PPT er å gi sine ansatte mulighet for å gjennomføre Utdanningsdirektoratets kompetansepakke (2020a) som vil gi de aller fleste en økt kunnskap om identifisering og handlingsrommet som finnes for å tilrettelegge undervisningen for evnerike elever på en god måte. Frem til kompetanseheving formaliseres kan det tenkes at det er tilfeldigheter som styrer om en evnerik elev får en kvalifisert lærer som kan ivareta deres behov (Nissen et al., 2012; Smedsrud, 2012). Skylden kan ikke legges på lærerne som mangler strukturer rundt som kan bistå dem. Det handler om å få elevgruppen inn i lærerutdanningene, lage nasjonale direktivere og benytte seg av den nasjonale veilederen, samt mulighet for kompetanseheving i skolene for at yrkesutøverne skal ha nok kompetanse i arbeidet med evnerike elever (Nissen et al., 2012).

### 5.3.2 Tverrinstitusjonelt samarbeid

Lærere trenger gode rammebetingelser og handlingsrom for å kunne møte mangfoldet i den norske skolen (Knutsen et al., 2021). Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14) påpeker et behov for å avklare forskjellen mellom praktisk og reelt handlingsrom (Knutsen et al., 2021).

Jøsendalutvalget fikk flere innspill fra foreldrene som beskriver hvordan deres barn ikke gjenkjennes eller anerkjennes av skolen (NOU 2016: 14). Først etter at PPT har begynt sin kartlegging avdekkes evnene, og da kan eleven allerede ha uheldige og store utfordringer eller vansker som går på bekostning av konsentrasjon og motivasjon (NOU 2016: 14). Det er uheldig at det skal oppstå vansker eller utfordringer hos eleven fordi skolen ikke har nok kompetanse om elevgruppen og først da får de hjelp av PPT. Våre undersøkelser viser at både lærere (68%) og PPT (57%) i stor grad mener at de ikke har god kompetanse om elevgruppen.

Samarbeidet mellom skolen og PPT må styrkes dersom PPT skal være en sentral aktør i identifiseringsprosessen. Det må foreligge en spesialkompetanse på elevgruppen sånn som øvrige elever i skolen. I tillegg er det nødvendig å sette inn ressurser til identifiseringsarbeid (Smedsrud & Skogen, 2016). Smedsrud og Skogen (2016) påpeker at det hjelper svært lite dersom det er en og annen engasjert PP-rådgiver rundt om i landet som har kompetanse på området. Det er sannsynligvis behov for lik kompetanse og kunnskap om evnerike barn som andre elevgrupper PPT arbeider aktivt med. Danmark har nylig fått en ekspertgruppe og arbeidsgruppe fra Barne- og kunnskapsministeren som skal utvikle sjekklister for å screene elever for høy begavelse (deres begrep) fra 1.klasse for skoleåret 2024/25. Formålet med dette tiltaket er å forebygge sosiale og faglige utfordringer som disse elevene kan støte på. De skal også tilby lærerveiledning for bruk av sjekklister i grunnskolen. Dersom elever viser indikasjon på høy begavelse, skal det tilbys en allment anerkjent intelligensprøve gjennom deres støttetjeneste Pedagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) eller en tilsvarende funksjon i kommunene. Danmark har et sentralt mål om at grunnskolen skal utvikle læring og trivsel til alle elever, inkludert høyt begavede elever som kan være en oversett gruppe (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). I opplæringsloven (1998, § 9A) er dette også noe som vektlegges, at alle elever skal oppleve læring og trivsel i den norske skolen. Samtidig står det ikke spesifisert denne elevgruppen, slik som hos Danmark. Likevel er loven tydelig på at det gjelder alle elever. Danmark mener at med screeningsverktøyet får skolene bedre mulighet til å styrke tidlig identifisering av elever som opplever utfordringer og misnøye på bakgrunn av høy begavelse. Dette verktøyet vil gjøre det enklere å sette i gang tidlig relevante undervisningsaktiviteter og målrettet differensiering, slik at elever med høy begavelse støttes i

og utvikler seg i tråd med sine faglige forutsetninger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Dette er noe som i høyest grad kunne blitt gjort i Norge, da vi har ganske like systemer og skoleverk som Danmark. PPT kunne vært en sentral aktør i et slikt tverrinstitusjonelt samarbeid med skolene. Det hadde vært fullt mulig å “kopiere” screeningsverktøyet til Danmark og ta det i bruk her i Norge. Det hadde vært en god mulighet for økt kompetanseheving for lærere som savner kompetanse om elevgruppen, og ønsker mer kompetanse. Det hadde også trolig gagnet evnerike elever i stor grad ved å bli identifisert og tilrettelagt for i en tidlig fase, i stedet for å gå årevis med å kjede seg på skolen eller at potensialet forsvinner.

Vår undersøkelse viser at hverken skolen 80 % eller PPT 81 % har et særlig fokus på elevgruppen (se kapittel 4.4). Bare 9 % av lærerne og 6 % av PPT beskriver at det foreligger et slikt fokus. Dette kan nok ses i sammenheng med at elevgruppen er lite synlig ellers i sektoren. Vi har vist at evnerike elever ikke er et fokuspunkt verken i politiske føringer eller i landets lærerutdanninger. Det har kommet en nasjonal veileder om elevgruppen, og det er også flere kommunale handlingsplaner. Da vi begynte arbeidet med prosjektskissen til masteroppgaven hadde vi funnet fire kommuners handlingsplan (Bærum kommune, 2016; Lillestrøm kommune, 2021; Stavanger kommune, 2019). Medio desember 2022 var denne listen doblet (Bergen Kommune, 2019; Modum kommune, 2019; Ringsaker kommune, 2017; Sola kommune, 2017; Tønsberg Kommune, 2017). Vi tar forbehold om at det kan finnes flere som vi ikke har oppdaget enda. Undersøkelsen vår viser at utvalgene i de aktuelle kommuner er varierende om hvorvidt disse handlingsplanene er kjent. PPT ser ut til å kjenne til handlingsplanene i større grad enn foreldrene og lærerne. De fleste vet ikke om det eksisterer hverken en nasjonal eller en kommunal handlingsplan. De fleste av disse handlingsplanene er ekstremt vanskelige å finne. Ofte må du vite nøyaktig hva de heter, og hvilken kommune som har publisert dem for å finne dem. Tilgjengeligheten på disse må forbedres, for at de skal komme ut til de som skal bruke dem.

### **5.3.3 Må en evnerik elev først utvikle en utfordring for å få hjelp?**

Den diagnostiske kulturen som i dag står sterkt i den norske skolen, kan indikere at skolen er mer opptatt av å endre elevene enn å gjøre endringer i strukturelle verdier, rammer og oppfatninger (Knutsen et al., 2021). Som det kommer frem av diskusjonen over om PPTs mandat, og våre funn om at 21 % av ansatte i PPT ikke har saker som omhandler evnerike barn kan se ut til at det er strukturelle og politiske endringer som krever for å skape rammer

som ivaretar evnerike elevers utvikling og læring. Slik vi tolker ytringer om at evnerike elever ikke er PPT barn, oppfattes det som at evnerike elever må utvikle skolevegring, skolefaglige hull, sosiale og/eller emosjonelle vansker eller inneha en tilleggsvanske for at de skal få den støtten og hjelpen de trenger fra PPT. Det fremstår absurd at elever med store forutsetninger skal måtte møte store utfordringer før de får den hjelpen de behøver. For sannheten er at etter dagens lovverk er disse barna under PPTs mandat i det minste når det skal avgjøres om tidlig skolestart eller forsering i fag er aktuelt for den enkelte elev. Det er uheldig for disse barna at vi ikke har en lovgivning og påkrevd oppfølging som ivaretar deres behov og forebygger mulige konsekvenser. Det gir store konsekvenser for både individ og samfunn dersom man ikke identifiserer og tilrettelegger for elevgruppen. For å kunne lykkes med tilpasset opplæring i skolen er ikke en enkelt læreres innsats nok, men krever at ledelsen og kollegiet samlet drar i samme retning i form av holdninger, strukturer og praksiser som gir rom for utvikling og gjør at skolen fremstår helhetlig. Sentrale føringer må ses i sammenheng med lokale forutsetninger og muligheter for å skape gode skolekulturer (Buli-Holmberg et al., 2015; Knutsen et al., 2021). Skolen må være bevisst på hvilke elever som inngår i de ulike klassene, og hvilke elever de tilrettelegger for.

Nå har vi diskutert kompetanse i skolen, spesifisert gjennom temaene lærerutdanning, tverrinstitusjonelt samarbeid og om det er et problemfokus i skolen. I lys av dette oppsummeres kompetansekapittelet ved å besvare forskningsspørsmål fire: *Hva rapporterer foreldre om at de savner for sine barn?* Foreldrene (68 %) savner aller mest kompetanse hos yrkesutøverne. Når vi vet at yrkesutøverne selv ønsker mer kompetanse er det paradoksalt at det ikke legges til rette for dette. Foreldrene savner også styrkede rettigheter (32 %) og inklusjon i § 5-1 om spesialundervisning (29 %) for sine barn (Opplæringslova, 1998). Dette kan tenkes å være en direkte konsekvens av det de oppfatter som manglende kompetanse. Forskningsspørsmål besvares med en hierarkisk inndeling med 1) kompetanse på toppen, 2) styrkede rettigheter i lovverket og flere tiltak knyttet direkte til barnet på delt andreplass og 3) med inklusjon i § 5-1 (spesialundervisning) på tredjeplass over hva foreldrene savner for ivaretagelsen av sine barn. Det er 22 % som ikke vet eller opplever at det ikke er behov for mer tilrettelegging for deres barn. Dette kan skyldes måten utvalget er trukket på, med tanke på at mange av respondentene er tilknyttet eksterne talesentre.

## 5.4 Dagens status

### 5.4.1 Paradigmeskifte

Evnerike elever har vært fraværende i norsk forskningslitteratur frem til 2010 (Furnes & Jokstad, 2023). Elevgruppen har fått mer oppmerksomhet de siste årene, særlig etter utredningen fra *Mer å hente— Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (NOU 2016: 14), *Forskningsoppsummeringen* av Børte et al., (2016) og *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial* (Utdanningsdirektoratet, 2019b) som kom i perioden 2016-2017 for første gang. Med denne økte fokuseringen og med ny kunnskap tør vi påstå at fenomenet evnerike elever er på god vei inn i et paradigmeskifte. Thomas Kuhn (1970, 1977) snakker om at gråsoner, ny kunnskap og endringer i synet på og holdninger til fenomenet kan karakteriseres som anomalier. Anomaliene bryter med det rådende synet på evnerike elever som elever, for eksempel som er høytpresterende eller elever som klarer seg selv, som lenge har vært den utbredte forståelsen av fenomenet i norsk utdanningssektor. Den nyervervede kunnskapen, altså anomaliene, viser at evnerike elever på lik linje med den generelle elevpopulasjonen har særegne utfordringer og behov, og de er slettes ikke forutbestemt til å lykkes. De trenger å anerkjennes, tilrettelegges for og ivaretas for å ta de naturlige evnene og transformere de til talent innenfor sitt eller sine områder (Gagné, 2015; Idsøe, 2014).

I perioden 2019-2023 er det kommet to doktorgrader om elevgruppen, det pågår flere prosjekter omkring evnerike elever og det er en økning i medieoppmerksomhet. I 2019 disputerte Jørgen Smedsrud sin doktorgrad og Astrid Knutsdatter Lenvik i 2022, de to eneste etter Arnold Hofset i 1969 om evnerike elever. Et av de pågående prosjektene er hos OsloMet som kalles *Programmering og skaperverksted i skolen* (ProSkap) for elever med stort læringspotensial. Prosjektet går ut på å utvikle undervisningsopplegg som integrerer programmering i ulike skolefag (OsloMet, u.å.). I en kronikk av Andersen (2021) viser foreløpige funn at elevene mestrer å akselerere i fag, at de ikke blir tilstrekkelig utfordret i skolen og at de opplever undervisningen de får i prosjektet som motiverende, engasjerende og faglig utfordrende. Det er viktig å påpeke at dette er hentet fra en kronikk, og det er ikke fagfelleurdert eller validert enda. Stavanger kommune, med talentveileder Anne Maren Meland i spissen, har også et prosjekt som heter *Smartbytalenter* (Stavanger Kommune, 2019). Programmet er spesifikk for ungdomsskoleelever med stort læringspotensial. Prosjektet har fått gode tilbakemeldinger fra foreldre, elever og lærere. Fra august 2021 til juni 2023 har NLA Høgskolen samarbeidet med to skoler, som er et lokalt

kompetanseutviklingsprosjekt hvor hovedfokuset er tilpasset opplæring rundt elevgruppen (Furnes & Jokstad, 2023; NLA Høgskolen, 2020). Kristiansand kommune har også en pågående storsatsing på elevgruppen som er ledet av Lill May Vestly, hvor det innføres for ungdomsskoleelever og elever på videregående skole rett til faglig forserende løp og 2-årig studiespesialiserende klasse, samt utdeling av en årlig elevpris for akademisk prestasjon. Skolene i Kristiansand skal få økt kompetanseutvikling av sine ansatte, og utvikle en handlingsplan for elevgruppen (Vestly, 2022).

Norge svikter denne elevgruppen ifølge blant annet foreldreorganisasjonen Lykkelig barn (u.å.). Vi har forpliktet seg til Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og Barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 1989), som begge tydelige påpeker at disse elevene er underlagt disse direktivene. Skolen skal være for alle elever, uavhengig av fysiske, emosjonelle, intellektuelle, språklige og sosiale aspekter. Dette gjelder også barn med funksjonshemninger og evnerike barn (UNESCO, 1994). Barnekonvensjonens engelske utgave lyder slik; «education of the child shall be directed to the development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential» (United Nations, 1989). Derimot omformulerer Norge teksten i barnekonvensjonen. Den norske oversettelsen lyder som følger; «å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (Barne- og familiedepartementet, 1989). Lykkelig barn skriver at «Uttrykket 'så langt det er mulig' gir en reservasjon som er både uheldig og upresis» (Lykkelig barn, 2021). Organisasjonens motstand faller foreløpig for døve ører. Det samme gjelder Salamanca-erklæringens presisering om at evnerike elever skal inkluderes i spesialpedagogisk arbeid, noe veilederen om evnerike barn står i sterk kontrast til når den påpeker «retten til spesialundervisning omfatter imidlertid ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Veilederen presiserer at elever med raskere progresjon enn andre ikke har rett til spesialundervisning (Olsen, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019b), men Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14) diskuterer at dersom elever med raskere progresjon enn andre støter på andre utfordringer som ikke gir tilfredsstillende utbytte innfris retten til spesialundervisning, men da kun for sine eventuelle vansker. Det pekes blant annet på at evnerike elever kan ha ulike forutsetninger og utfordringer i forskjellige fag.

Flere rapporter har kritisert spesialundervisningen i den norske skolen, som blant annet har avdekket at elever med vedtak om spesialundervisning ikke får det de har krav på og at spesialundervisningen utføres av ufaglærte (Nordahl et al., 2018; Olsen, 2019). Per i dag eksisterer det ikke et krav om spesialpedagogisk kompetanse for å utføre spesialundervisning

(Nilsen, 2019), og det pekes på en omfattende bruk av ufaglærte assistenter i dette arbeidet (Nordahl et al., 2018). Spesialundervisningen fremstår «uten mål og mening» forteller Barneombudets (2017) rapport i sine beskrivelser av elever som møter lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Kunnskapsdepartementet vurderer å innføre krav om at barnetrinnet skal ha tilgang til adekvate ressurser med spesialpedagogisk kompetanse (Meld. St. 21 (2016-2017)). Når vi ser kritikken rettet mot spesialundervisningen er det åpenbart at denne trenger en oppgradering, og kanskje evnerike barns inklusjon i paragraf 5-1 om spesialundervisning er en del av en forbedret versjon. I Kunnskapsdepartementets forslag til ny opplæringslov er ikke evnerike elevers inklusjon i spesialundervisningen foreslått. De begrunner det med at evnerike elever skal ivaretas innenfor tilpasset opplæring, med en tydeligere presisering i ny § 11-1 om tilpasset opplæring at «alle skal få utnytte og utvikle evnene sine» (Prop. 57 L (2022-2023), s. 183). Vi har vist til gjennom litteraturen kan enkelte evnerike elever naturligvis falle under spesialundervisning, hvor de trenger ekstra tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, fordi evnene kan være begrenset på et fag/område. Selv om det står spesifikt at elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet ikke har rett på spesialundervisning, må dette tas med skjønn, da eleven kan oppleve å ikke få tilfredsstillende utbytte på enkelte felt. Dermed kan det også tolkes som at noen i denne elevgruppen vil falle inn under spesialundervisning, da de kan få spesialundervisning i deler av fag og/eller bare i enkelte fag (Utdanningsdirektoratet, 2021). Flere europeiske land har forskrifter som sikrer at evnerike barn også har rett til spesialundervisning (Børte et al., 2016; Knutsen et al., 2021). Burde Norge se til andre land med lengre erfaring når opplæringsloven skal revideres? I høringsvaret poengterer Mensa Norge at evnerike barn ikke må «forbli usynlige og diskriminert av loven slik som den står i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2021b). Når det gjelder forsterket innsats er de tydelig på at lovendringene må inkludere evnerike barn, hvor skolen har vedtaksmyndighet for akselerasjon og PPT må få lovhjemmel for å hjelpe evnerike barn. Mensa Norge uttrykker ettertrykkelig skuffelse over forslaget til opplæringsloven, og viser til erfaring som tilsier at mangfoldet i elevgruppen ikke er godt nok kjent for norske lærere. «Myten om at ‘disse barna klarer seg’, er nettopp bare det, en myte» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6).

Universitetet i Stavanger har utdanningssamarbeid med videregående skoler hvor en kan søke seg inn på enkeltemner. På universitetet i Bergen (UiB) tilbys det også enkelte emner ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet for evnerike elever på videregående skole (Universitet i Bergen, 2022). I tillegg har UiB kurs på universitetsnivå, og gir 10 studiepoeng innenfor matematikk som heter “Matematikksirkelen” som kan passe for enkelte



i elevgruppen. Høsten 2022 var det totalt 88 studenter som er 17 år eller yngre ved norske universiteter og høyskoler som vi tidligere har nevnt (HK-dir/DBH; personlig kommunikasjon). Dette viser at noen av disse elevene får ta fag på et høyere nivå og blir tilrettelagt for, men som vi har vist at geografi og økonomi spiller en rolle for mulighetene. Dette gjør at akselerasjon i denne formen kan bli overlatt til tilfeldighetene (Skogen, 2010; Smedsrud, 2012). Vi har som nevnt tidligere vært i kontakt med noen lærerutdanningsinstitusjoner, hvor vi spurte om hvordan de lærer sine studenter om elevgruppen evnerike elever. Vi har fått svar av tre av seks utdanningsinstitusjoner som skriver at elevgruppen gis opplæring om gjennom det generelle prinsippet om tilpasset opplæring (personlig kommunikasjon). Det finnes handlingsrom og tilbud for evnerike elever i Norge, det må bare tas i bruk. I tillegg må informasjonen være mer tilgjengelig og lett å finne.

#### **5.4.2 Norske talentsentre**

Vi har tidligere pekt på at presiseringen av at evnerike elever skal få utfordringer og mestringsopplevelse både individuelt og i fellesskapet er fjernet fra LK06 i den nye LK20. Vi oppfatter dette som en ansvarsfraskrivelse, og sett i lys at evnerike elever ikke har utvidet rett til spesialundervisning fraviker dette sterkt fra den satsningen på elevgruppen som Jøsendalutvalgets og Børte et al. startet i 2016. En nasjonal strategi mellom 2015-2019 for skolen og barnehage kalt *Tett på realfag* (Kunnskapsdepartementet, 2015) hadde som mål å at flere elever skulle prestere på høyt eller avansert nivå i realfag, og få realisere sitt potensial i realfag gjennom tilpasset opplæring med muligheter for forsering. Fjerningen av presiseringen i LK20 står i kontrast til denne satsingen. Heldigvis er det i ettertid av utredningen opprettet en prøveordning for fire vitensentre i Norge. Her skulle elevene få fordype seg i faglige utfordringer innenfor realfagene. I mars 2019 ble talentsentrene omgjort til et permanent tilbud. Talentsentrene skal utover det faglige innholdet være en mulighet for elevene å knytte kontakter og nettverk seg imellom. I dag har vi seks talentsentre i Norge, herunder Oslo vitensenter (Teknisk Museum, u.å.), VilVite i Bergen (u.å.), Vitensenteret i Trondheim (u.å.), Nordnorsk vitensenter i Tromsø og Alta (u.å.), Jærmuseet i Sandnes og Nærbø (u.å.) og Vitenparken (u.å.).

Talentsenteret på Østlandet har også fått mediaoppmerksomhet da lederen Safine de Klerk la ut en twittermelding, hvor hun ba Stortinget om ekstra økonomisk bistand. Eier av Ferd, Johan H. Andresen, bidro privat med de manglende to millionene senteret trenger hvert

år frem til 2025, med mulig forlengelse (Svendsen, 2021). Vi håper dette bare er begynnelsen, og at det vil spire og gro i talentsentre over hele landet, men vi er fortsatt kritiske til at evnerike elever er fjernet og ikke er spesifikt nevnt i LK20 samt at privatpersoner må stå for finansieringen av talentsentrene. Våre undersøkelser viser at foreldrene generelt opplever at sine evnerike barn klarer seg godt i skolen, spesifisert klarer seg bra (76 %) og litt bra (12 %) på skolen. Dette kan ha sammenheng med at foreldreutvalget er rekruttert i stor grad fra de seks talentsentrene. Det er positivt at så mange av foreldrene svarer at sine barn klarer seg godt, og vi spekulerer i om talentsentrene og deres faglige innhold har en stor påvirkning på de positive resultatene. Det påpeker bare viktigheten av dem, og at det burde etableres flere talentsentre i hele Norge. Yrkesutøverne derimot er mer delt i hvorvidt de mener evnerike elever klarer seg godt i skolen, og fordeler seg nokså likt (se figur 19).

## 5.5 Oppgavens problemstilling

Avslutningsvis i diskusjonen besvares oppgavens problemstilling: *Hvordan identifiserer og tilrettelegger skolen og PPT for evnerike elever? Hvordan oppleves identifiseringsprosessen og tilretteleggingen av evnerike barn for foreldrene?* Diskusjonen over har vist hvordan skolene og PPT identifiserer og tilrettelegger for evnerike elever. Vi sitter igjen med at elevgruppen må anerkjennes i større grad og den faglige diskusjonen rundt begrep bør videreføres og lede frem til en felles forståelse for å i det minste vite hvem disse elevene er og deres behov. Det forutsetter at en kjenner til kompleksiteten i elevgruppen, og hvordan elever kan ha kjennetegn fra en eller flere av Neihart & Betts (2010) profiltyper. Dette krever at en får kompetanse gjennom utdanning og på arbeidsteden, men vi mener at dette må lovfestes. En helhetlig tilnærming til identifisering og tilrettelegging er helt avgjørende for å fange opp alle elevene i denne gruppen. Helt konkret handler det om bruk av IQ-tester i sammenheng med nominasjoner, observasjoner, ulike vurderinger og resultat fra flere aktører, samtidig som en har fokus på motivasjon. Våre resultater viser at det kan se ut til å være tilfeldigheter som styrer hvem som blir identifisert, og det kan være et resultat av at tilgjengelig kunnskap ikke når ut til de ulike aktørene. Vi har pekt på at positive eller negative karakteristika i vignettene kan være en avgjørende grunn for hvorvidt en evnerik elev faktisk identifiseres.

Våre funn knyttet til tilretteleggingsprosessen viser dessverre at tilfeldighetene også ser ut til å være styrende her. Det er positivt at de fleste lærere har verktøy - og tiltakspakker som i stor grad er tilknyttet elevgruppen med mange ulike strategier innenfor berikelse,

akselerasjon og inndeling i grupper etter nivå. Derimot ser det ut til at disse strategiene brukes i varierende grad, og at de ofte brukes mindre enn hva som er gunstig for elevgruppen. Vi mener at det gjøres mye bra for elevgruppen i skolen og hos PPT, men at det finnes mye kunnskap og kompetanse som ikke deles på tvers av institusjonene som gjør at identifiserings- og tilretteleggingsprosessen ikke er av den kvaliteten den burde og kunne hatt.

Generelt ser det ut fra våre undersøkelser til at foreldrene er tilfredse med hvordan deres barn identifiseres og tilrettelegges for, men de ønsker mer kompetanse om elevgruppen utad i støttetjenestene og skolen. De rapporterer også at slik deres barn tilrettelegges for så klarer deres barn seg godt i den norske skolen, og slik den identifiserer og tilrettelegger. Vi har diskutert foreldreorganisasjonen Lykkelig barns misnøye med oversettelsen av Barnekonvensjonen og Mensa Norges kritikk mot den nye opplæringsloven, og deres misnøye kan tolkes som at de opplever at evnerike elever ikke klarer seg like bra som våre funn tilsier. Evnerike elevers fungering i den norske skolen bør videre undersøkes, og aller helst i utvalg som er trukket på andre måter enn i denne oppgaven. Lenvik et al. (2021) beskriver også evnerike elevers egne opplevelser som også avviker fra våre funn om evnerike elever klarer seg bra i skolen. Vi har pekt på at dette kan være på grunn av måten utvalget vårt er trukket på, men det er en uoverensstemmelse som hadde vært interessant å undersøke videre.

# 6 Avslutning

## 6.1 Problemstilling

Formålet i denne oppgaven har vært å undersøke hvordan skolene og PPT identifiserer og tilrettelegger for evnerike elever, og hvordan disse prosessene oppleves av foreldrene deres. Problemstillingen i oppgaven er formulert slik: *Hvordan identifiserer og tilrettelegger skolen og PPT for evnerike elever? Hvordan oppleves identifiseringsprosessen og tilretteleggingen av evnerike barn for foreldrene?* For å besvare problemstillingen ble det som nevnt innledningsvis utarbeidet fire forskningsspørsmål. Under kommer en kort oppsummering av forskningsspørsmålene som er basert på det teoretiske rammeverket og våre resultater fra spørreundersøkelsen som er analysert og drøftet i kapittel 4 og 5.

## 6.2 Forskningsspørsmålene

### 6.2.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilke vignetter representerer i størst grad evnerike elever?

Ifølge våre undersøkelser ser det ut til at vignettene som beskriver evnerike elever med såkalte positive karakteristika ser ut til å være lettere å identifisere enn de elevene som har mer negative karaktertrekk. Litteraturen presentert i kapittel 2 viser at elevgruppen er heterogen og sammensatt med ulike behov, forutsetninger og risikoer. Jøsendalutvalgets påpeker at evnerike elever ikke må være høytpresterende, men at evnerike elever kan være underyttere, skjult eller uidentifisert av ulike årsaker (NOU 2016: 14). Mange lærere er av den oppfatning av at evnerike elever er «ideal-eleven» som trives og gjør det godt på skolen, som alltid hører på læreren og oppfører seg godt. I virkeligheten derimot har de evnerike elevene særskilte behov for å kunne prestere og realisere sitt fulle potensial. Deres måte å betrakte verden på skiller seg fra andre elever og har andre pedagogiske behov enn sine medelever (Idsøe & Skogen, 2011). Denne elevgruppen er kompleks og sammensatt av ulike typer evnerike barn. Det er forskjeller mellom flinke elever og evnerike elever. En hovedforskjell er at de evnerike elevene lærer raskere, bredere og dypere enn de skoleflinke elevene. Samtidig har de ofte kommet lengre i de viktigste fagene i skolen enn andre elever. Likevel er det viktig å huske på at mange av de evnerike elevene ikke får utløp i sine evner i skolefaglig sammenheng (Idsøe & Skogen, 2011). Derimot vet vi også at evnerike barn som ikke føler

seg sett og anerkjent kan få dempet motivasjon og kreativitet. De kan da søke seg mot andre miljø, for eksempel et kriminelt miljø, for å føle tilhørighet og møte på utfordringer (Idsøe & Skogen, 2011).

Det er ikke så overraskende at mange har denne oppfatningen på disse elevene da fenomenet evnerike barn ikke har vært i fokus hverken fra staten sin side eller yrkesgruppene som arbeider med barn. Dette er en elevgruppe som har blitt glemt og da er det heller ikke forbausende at mange lærere og PPT mangler kompetanse knyttet til identifisering. I tillegg er det ofte «ideal-eleven» som blir identifisert (Betts & Neihart, 1988). Vi har pekt på at det kanskje eksisterer et problemfokus i Norge som gjør at vi nødvendigvis ikke tenker på elevens evner, men hva eleven strever med og har fokus deretter. Begrepet evnerike elever kan også være verdiladet, ved at vi tenker at de kun har evner og ikke kan streve på noen områder. Det kan være at begrepet i seg selv legger føringer på hvordan vi ser på elevgruppen, og da er det uheldig hvis vi tenker at disse barna har for eksempel medfødte evner som kommer av seg selv uten noen form for støtte, anerkjennelse og særlig identifisering.

## **6.2.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke verktøy og metoder bruker lærere og PPT for å identifisere evnerike elever?**

Våre funn viser at lærere har varierende og tilfeldig kunnskap om identifisering av evnerike elever. Det kan henge sammen med den påpekte manglende kulturen for å identifisere disse elevene. Vi har vist til tidligere at teoretisk kunnskap, spesialpedagog og diverse kartleggingsverktøy, ulike evnetester, samarbeid med skole/bhg og hjem, og observasjoner blir brukt som identifiseringsverktøy av lærere og PPT (se figur 12). Mange av de kommunale handlingsplanene har sjekklister som kan bistå lærerne i identifiseringsarbeidet. Våre undersøkelser har vist at det allerede finnes flere ulike måter å identifisere evnerike elever på, men at det kan se ut til at kompetansen til å bruke dette ser ut til å være manglende. Utvalgene våre gir tydelig beskjed om at mer kompetanse om elevgruppen er ønsket og nødvendig. En måte å få denne kunnskapen frem er å opprette tverrinstitusjonelle samarbeid mellom skolen og PPT, samt å gi yrkesutøverne mulighet til å utvikle egen faglig kompetanse på disse elevenes forutsetninger, mangfold og behov. Våre funn viser at yrkesgruppene har lite kjennskap til disse handlingsplanene og resultatet kunne vært annerledes dersom disse ble mer synlig og tilgjengelig.

### **6.2.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke tiltak bruker lærerne opp mot elevgruppen, og hvilke tiltak anbefales for evnerike elever av PPT??**

En del forutsetninger ligger til grunn for å kunne differensiere og tilrettelegge for evnerike elever. Den første forutsetningen handler om anerkjennelsen av elevgruppens eksistens (Gagné, 2010), mens den andre forutsetningen handler om å ha kompetanse om identifisering og tilretteleggingsstrategier for disse elevene slik at de kan realisere sitt potensial (Knutsen et al., 2021). For å tilrettelegge og differensiere opplæringen for evnerike elever må skolene ha en grunnleggende forståelse for elevgruppens heterogenitet, egenskaper og faglige behov (Barnard-Brak et al., 2015; Knutsen et al., 2021). Elevenes stemme og medvirkning er et viktig perspektiv i tilretteleggingen som ikke må glemmes, og som er godt hjemlet i lover og forskrifter i Norge (Knutsen et al., 2021). Når det gjelder tilretteleggingen fremstår det også tilfeldig i hvilken grad evnerike elever tilpasses for, og hvilke strategier som brukes for å faglig utfordre og stimulere til utvikling. Tilretteleggingen til evnerike elever kan både være kvantitativ, herunder mengde, tempo og vanskegrad, og kvalitativ som i emner og lærestoff (Nilsen, 2019). Det er noen felles kjennetegn på undervisningen som kan være støttende for evnerike elever og deres læringsprosess. Dybdelæring, utforskende undervisning, samarbeidslæring og metakognisjon er spesielt viktige elementer for evnerike elever. For å ta bruk disse elementene forutsetter det å bruke både organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak (Knutsen et al., 2021). Evnerike barn trenger et avansert pensum som reflekterer deres behov og interesser, hvor de kan utvikle evnene gjennom fordypning. I tillegg trenger de å opprette vennskap med like jevnaldrende og andre på samme utviklingsnivå som dem (Idsøe & Skogen, 2011). Ved å gruppere elever etter evner har en mulighet til å danne vennerelasjoner og skape et mer utfordrende læringsmiljø. Som tidligere nevnt viser våre undersøkelser at berikelse, akselerasjon og nivågruppering blir i noen grad brukt som tiltak mot elevgruppen. Noe som er positivt ettersom både berikelse og akselerasjon viser seg å være de best egnede tiltakene for evnerike elever (Kim, 2016; Lenvik et al., 2021; Subotnik et al., 2011; VanTassel-Baska & Hubbard, 2016). I tillegg er det noen av disse elevene som får behovet for å treffe likesinnede bevart (Mönks & Ypenburg, 2008). Samtidig kan våre funn indikere at noen kan gå uten noe særlig tilrettelegging. Vi påpeker igjen at våre funn kunne vært annerledes dersom rekrutteringen hadde blitt gjort på en annen måte, da vi har mange som benytter seg av de eksterne talentsentrene.

Vi har problematisert ser vi at evnerike elever er en gruppe som ikke automatisk går under elever med særskilte behov, men dersom de opplever utfordringer som skolevegring,

faglige hull eller har andre vansker kan de få støtte og hjelp av PPT. PPT skal også skrive sakkyndig vurdering på evnerike elever om det er snakk om tidlig skolestart eller forsering i fag eller klassetrinn. Evnetester er den mest brukte metoden, og en ubrukt mulighet for å fange opp alle typer evnerike elever er observasjon ifølge våre undersøkelser. PPT ser ut til å større kjennskap til de spurte læreverktøyene som vi spurte om, og dette burde de kanskje i større grad delt med lærerne i skolen. En del av mandatet handler om forebygging og kompetanseutvikling, og det kan se ut til at for evnerike elever har en fremdeles en lang vei å gå. Våre undersøkelser viser at noen i PPT ikke anerkjenner disse elevene og mener de ikke er underlagt PPTs mandat, og det har vi vist at de gjør, herunder når de trenger sakkyndig vurdering for å tidlig skolestart eller forsering, eller dersom de har andre utfordringer. Vi mener derimot at dette er en elevgruppe med særskilte behov, som skolene og PPT bør kunne samarbeide for å utvikle kompetanse, en felles identifiseringspraksis og gode tilretteleggingsstrategier. Dette er med tanke på at barn med særskilte behov ikke er som nevnt tidligere definert, og dermed kan en heller ikke utelukke denne elevgruppen.

#### **6.2.4 Forskningsspørsmål 4: Hva rapporterer foreldre om at de savner for sine barn?**

Foreldrene er helt tydelig på at kompetanse er det de savner mest for sine barn, tett etterfulgt av utvidede rettigheter i loven og inklusjon i § 5-1 om spesialundervisning. Undersøkelsene våre har vist at lærerne og PPT selv også ønsker mer kompetanse for å møte elevgruppen på en adekvat måte. Igjen utkrystalliserer kompetanse seg som et område som behøver størst oppmerksomhet for å kunne ivareta evnerike elever innenfor prinsippet om tilpasset opplæring i den norske skolen.

### **6.3 Avsluttende refleksjoner og implikasjoner for videre forskning**

I dette masterprosjektet har vi hatt et foreldre- og yrkesutøverperspektiv. Vi skulle gjerne ha inkludert elevens perspektiv. Det hadde gitt en viktig dimensjon til å kunne besvare problemstillingen som stilles. I en forlengelse av denne oppgavens problemstilling kunne en problemstilling om elevperspektivet vært; *I hvilken grad føler evnerike elever seg anerkjent og utfordret i dagens skole?* Lenvik et al. (2021, 2022) har hatt elevperspektivet sentralt i sine

studier, og elevperspektiv må og bør være en sentral del i å gi denne elevgruppen de faglige utfordringene som kreves.

Olsen (2017) fremhever at dersom den norske skolen skal være for alle, må dette også inkludere evnerike barn. Dersom evnerike elever ikke får den tilpassede opplæringen de trenger, kan de falle fra i utdanningssystemet (Børte et al., 2016; Olsen, 2017). Uten riktig tilpasset opplæring står disse elevene i fare for å droppe ut av skolen som vil være et tap både på individ- og samfunnsnivå (Olsen, 2017). Det er ikke bare de evnerikes interesse at de lykkes i skolen, det vil også gagne det store fellesskapet. Da unngår man å skape skoletapere som går videre til uføretrygd, men heller skaper dyktige og bidragsytende borgere som kan vise seg å være ledende innenfor sitt felt (Idsøe & Skogen, 2011). Skolesystemet må ikke overlate alt ansvar til skolene, men må sammen fra individnivå til policynivå dra i samme retninger for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring hvor alle elever kan realisere sitt potensial (Børte et al., 2016; Knutsen et al., 2021). Økt fokusering de siste årene i forskning, media og politikk kan tyde på at skolene også forsøker i større grad å skape gode rammer og tilpasse opplæringen for elevgruppen (Knutsen et al., 2021). Det pågår en debatt om kompetanse og innhold i lærerutdanningene, og hvordan skolene kan øke kompetansen i videre- og etterutdanninger (Skogen, 2017). Det blir spennende å se om det kommer noen endringer eller føringer for lærerutdanningen knyttet til evnerike elever i fremtiden.

Det foreligger mye gode verktøy i form av kompetansepakken, tiltak som realfagsløyper og språkløyper, nasjonale og kommunale handlingsplaner og yrkesutøvere med mye god kompetanse. Det ser dessverre ut som det er tilfeldigheter som styrer hvorvidt evnerike barn får den tilrettelegging som er nødvendig for å utvikle evnene til talent. Dette samsvarer godt med forskningen fra Smedsrud mfl. (2012; 2018). En måte å få riktig kompetanse tett på elevene er en nasjonal satsning med pålagte direktiver i lærerutdanningene og dens innhold. Elevgruppen må anerkjennes for sin særegenhet, og kompetanse om identifisering og tilrettelegging må utvikles. Tverrinstitusjonelle samarbeid bør også være en viktig del av denne kompetansehevingen, for som vist ser det ut i våre funn som om PPT har noe mer kompetanse om elevgruppen selv om noen i PPT mener at disse elevene ikke går inn under deres mandat.

Denne oppgaven har undersøkt hvordan evnerike elever identifiseres og tilrettelegges for i den norske skolen. Vi har pekt på noen myter som har vært dominerende for synet på denne elevgruppen, blant annet at evnerike elever klarer seg selv og elitisme-debatten rundt tilrettelegging for høytpresterende elever. I dag vet vi derimot at evnerike elever ikke alltid er suksessfulle eller autonome, men kan også stå i fare for å droppe ut av skolen, gå under



radaren på grunn av andre vansker/diagnoser eller fordi de skjule sine evner og de kan også oppleves som utfordrende. Det kan føre til at de ikke når sitt potensial eller får utvikle evnene til talent, noe som både er et tap på individ - og samfunnsnivå. Norge har anerkjent at vi har for få elever på høyt og avansert nivå innenfor realfagene (Bergem, 2016; Kaarstein et al., 2020), og har gjort tiltak. Talentsentrene har vokst frem som en konsekvens av dette, og ifølge våre undersøkelser ser det ut til å ha positive effekter for elever tilknyttet disse etter vårt foreldreutvalg. Vi har også vist at evnerike elever er i vinden både politisk og i media, med økte regionale satsinger i Oslo, Kristiansand, Stavanger (OsloMet, u.å.; Stavanger Kommune, 2019; Vestly, 2022), og vi håper at dette kun er begynnelsen. Begynnelsen av et paradigmeskifte som møter for mange anomalier til å opprettholde dagens paradigme som inneholder holdninger som *“Vi ser ikke etter det i PPT»* og at evnerike elever klarer seg selv. Vi håper evnerike elever allerede er inne i et paradigmeskifte som anerkjenner den heterogene og sammensatte gruppen evnerike elever er, og at de behøver individuelle tilpasninger og får utfordringer som gir dem mulighet til å utvikle sine talenter til sitt fulle potensial. Måten å gjøre det på er å øke kompetansen både i utdanningen og på arbeidsplassene til de tettelest på elevene, herunder lærere og PPT. Det må også opprettes nivågrupper i skolen eller flere talentsentre hvor elevene kan møte medelever på samme faglige nivå. Paradigmeskiftet er avhengig av at politikerne tar behovet for satsing på alvor, ved å ta tak i lovverk og gi mulighet til de utøvende å få tid og rom til å tilrettelegge og øke kompetansen. En kompetanse som er sårt ønsket i det minste av respondentene i denne undersøkelsen.

Norge må satse mer på denne elevgruppen, nettopp fordi det har store konsekvenser for individet og samfunnet generelt. Som nevnt tidligere er det muligens snakk om 95 540 elever i den norske skolen. Dette er mange individer og derfor er det viktig at vi klarer å identifisere og tilrettelegge for elevgruppen. Spesielt med tanke på de som faller utenfor skolesystemet eller sitter flere år på skolebenken uten mål og mening. Det gagnar ikke Norge å fordele trykdeordninger fremfor å bruke ekstra ressurser på denne elevgruppen, slik at de kan bidra med kunnskap til samfunnet vårt. Vi har gode verktøy og kompetanse rundt om i landet. Dette må tas i bruk og utnyttes slik at denne elevgruppen også blir inkludert i den norske skolen. Per dags dato kan man si at noen av disse elevene blir inkludert, fordi noen fanger de opp. Det burde ikke være tilfeldigheter som avgjør om en evnerik elev blir fanget opp i vårt utdanningssystem.

## 7 Bibliografi

- Andersen, R. (2021). *Ny forskning: Feil å tro at evnerike barn ikke trenger tilpasset opplæring*. Forskersonen. <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-kronikk-meninger/ny-forskning-feil-a-tro-at-evnerike-barn-ikke-trenger-tilpasset-opplaering/1917963>
- Antshel, K. M., Faraone, S. V., Stallone, K., Nave, A., Kaufmann, F. A., Doyle, A., Fried, R., Seidman, L., & Biederman, J. (2007). Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1469-7610.2007.01735.x>
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The Incidence of Potentially Gifted Students Within a Special Education Population. *Roeper Review*, 37(2), 74–83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
- Barne- og familiedepartementet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergem, O. K. (2016). Hovedresultater i naturfag. I O. K. Bergem, H. Kaarstein, & T. Nilsen (Red.), *Vi kan lykkes i realfag. Resultater og analyser fra TIMSS 2015* (s. 44–63).
- Bergen Kommune. (2019). *Veileder for arbeid med barn og unge med stort læringspotensial*. <https://docplayer.me/169395877-Veileder-for-arbeid-med-barn-og-unge-med-stort-laeringspotensial.html>
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2020). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Borland, J. H. (2021). The Trouble with Conceptions of Giftedness. I R. J. Sternberg & D.

- Ambrose (Red.), *Conceptions of Giftedness and Talent* (s. 37–49). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_3)
- Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.5617/adno.2554>
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring: Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991513884154702202"&mediatyp e=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Bærum kommune. (2016). *Barn og unge med stort læringspotensial*. <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/digital-ressursperm-om-barn-og-unge-med-stort-laringspotensial-30.-nov-2016.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). *Ny ekspert- og arbeidsgruppe skal utvikle verktøjer til screening af elever med høj begavelse*. [https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/jan/230129-ny-ekspert-og-arbejdsgruppe-til-screening-af-elever-med-hoej-begavelse?fbclid=IwAR0eoLSN7bJNwE7YRgiZ\\_KKPztw97ZybtIXTp-gtUhUAdHQ7Xh-pesIwS3Q](https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/jan/230129-ny-ekspert-og-arbejdsgruppe-til-screening-af-elever-med-hoej-begavelse?fbclid=IwAR0eoLSN7bJNwE7YRgiZ_KKPztw97ZybtIXTp-gtUhUAdHQ7Xh-pesIwS3Q)
- Børte, K., Lillejord, S., & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial. En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991216638414702202"&mediatyp e=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1983). A Review of Research on Parents and Families of Gifted Children. *Exceptional Children*, 50(1), 20–27. <https://doi.org/10.1177/001440298305000103>
- Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Student's Voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358–376. <https://doi.org/DOI:10.1177/0162353215607322>

- Collins, C., & Gan, L. (2013). *Does Sorting Students Improve Scores? An Analysis of Class Composition* (Working Paper Working Paper 18848). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w18848>
- Cosmovici, E. M., Idsoe, T., Bru, E., & Munthe, E. (2009). Perceptions of Learning Environment and On-Task Orientation Among Students Reporting Different Achievement Levels: A Study Conducted Among Norwegian Secondary School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *53*(4), 379–396. <https://doi.org/10.1080/00313830903043174>
- Csikszentmihalyi, M., Montijo, M. N., & Mouton, A. R. (2018). Flow theory: Optimizing elite performance in the creative realm. I S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent* (s. 215–229). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-014>
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle—Blikk for den enkelte*. Cappelen Damm Akademisk. [https://cappelendamm.no/\\_differensiering-og-tilpasning-i-grunnopplaringen-erling-lars-dale-jarl-inge-warness-9788202233044](https://cappelendamm.no/_differensiering-og-tilpasning-i-grunnopplaringen-erling-lars-dale-jarl-inge-warness-9788202233044)
- Damsgaard, H. L., & Opsahl, M. (2016). “Det smarteste var å ikke være smart” – evnerike elevers skolelivskvalitet. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/det-smarteste-var-a-ikke-vare-smart--evnerike-elevers-skolelivskvalitet/>
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy: Statistikk og spørreskjema. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 138–154). Universitetsforlaget.
- Distin, K. (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals* (1st American pbk. ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Eyre, D. (1997). *Able Children in Ordinary Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315067896>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Exceptional Children*, *82*(3), 279–302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>
- Frantz, R. S., & McClarty, K. L. (2016). Gifted education’s reflection of country-specific cultural, political, and economic features. *Gifted and Talented International*, *31*(1), 46–

58. <https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1220794>
- Furnes, G. H., & Jokstad, G. S. (2023). Evnerike barn – begreps- og verdimangfold til besvær? I I. M. Thorjussen & U. S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 197–211). Fagbokforlaget.  
<https://doi.org/10.55669/oa211005>
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, *18*(2), 103–111.  
<https://doi.org/10.1080/02783199509553709>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, *15*(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2005). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 98–119). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, *21*(2), 81–99. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review*, *16*, 281–295. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>
- Gorard, S. (2001). *Quantitative Methods in Educational Research: The Role of Numbers Made Easy*. Continuum.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Universitetsforlaget.  
<https://www.nb.no/items/3e104301bc8b3116f809b3d9095e04f2>
- Hofset, A. (1970). Evnerike barn i skolen. I *Norbok*. Universitetsforlaget.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007071904004](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071904004)
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. (2019). Læringspotensial og psykisk helse. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 94–110). Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C., Campbell, J., Idsøe, T., & Størksen, I. (2022). Development and psychometric properties of nomination scales for high academic potential in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, *30*(4), 624–637.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007969>
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.

- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2020042348002](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020042348002)
- Jærmuseet. (u.å.). *Talentsenter i realfag*. Jærmuseet. Hentet 15. februar 2023, fra <https://www.jaermuseet.no/blog/kategori/talentsenter-i-realfag/>
- Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kleven, T. A. (2018). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(3), 219–233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Knutsen, B., Emstad, A. B., & Bårdset, T. L. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole: Også for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.
- Krumelurebloggen. (2023). *Krumelurebloggen*. Krumelurebloggen. <https://krumelurebloggen.no/>
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions: Bd. 2.2* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1977). *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change*. University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015–2019)*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/kd\\_realfagsstrategi.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/kd_realfagsstrategi.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Høring NOU 2019: 23 Ny opplæringslov* [Horing]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021a). *Høringssvar fra Lykkelige barn* [Horing]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021b). *Høringssvar fra Mensa Norge* [Horing]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing->

- opplaringslov/id2868810/?uid=4a9ac4d3-d680-422f-9dd1-05aba9824eb7
- Kaarstein, H., Radišić, J., Lehre, A.-C., Nilsen, T., & Bergem, O. K. (2020). *TIMSS 2019—Kortrapport*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education. *Roepers Review*, *41*(2), 76–87.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Lavrakas, P. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Sage Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781412963947>
- Lenvik, A. (2022). *Gifted Education in Norway. A mixed-method study with teachers and students in Norwegian comprehensive school* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Resource Archive. [https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/3018395/drthesis\\_2022\\_lenvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/3018395/drthesis_2022_lenvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lenvik, A., Hesjedal, E., & Jones, L. Ø. (2021). “We Want to Be Educated!” A Thematic Analysis of Gifted Students' Views on Education in Norway. *Nordic Studies in Education*, *41*(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621>
- Lenvik, A., Jones, L. Ø., & Hesjedal, E. (2022). Teachers' perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: A descriptive study with primary and secondary teachers. *Gifted and Talented International*, *0*(0), 1–10.  
<https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2138796>
- Lesesenteret. (u.å.). *Kompetanseutvikling i språk, lesing og skriving—For ansatte i barnehager og skoler*. Språkløyper. Hentet 27. mars 2023, fra <https://sprakloyper.uis.no/node/1>
- Lillestrøm kommune. (2021). *Kvalitetsplan. Barnehage og skole. Barn og elever med stort læringspotensial*.  
[https://www.lillestrom.kommune.no/globalassets/pdf/oppvekst/kvalitetsplaner/kvalitetsplan-barnehage-og-skole--stort-laringspotensial--versjon-10\\_2021.pdf](https://www.lillestrom.kommune.no/globalassets/pdf/oppvekst/kvalitetsplaner/kvalitetsplan-barnehage-og-skole--stort-laringspotensial--versjon-10_2021.pdf)
- Lindgren, R. M. B. (2021). *Om Udirs kompetansepakke for elever med høyt læringspotensial*.  
<https://blog.grendel.no/2021/05/20/om-udirs-kompetansepakke-for-elever-med-hoyt-laringspotensial/>
- Lykkelig barn. (u.å.). *Barnekonvensjonen i Norge*. Lykkelige barn.  
<https://www.lykkeligebarn.no/barnekonvensjonen>
- Lykkelige barn. (2023). *Lykkelige barn*. Lykkelige barn. <https://www.lykkeligebarn.no>
- Magnússon, G., & Sims, C. (2021). Inkludering och särskild begåvning. Förutsättningar och

- dilemman i rådgivande policydokument. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 30(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.48059/uod.v30i1.1553>
- McGrath, P. (2019). Education in Northern Ireland: Does it meet the needs of gifted students? *Gifted Education International*, 35(1), 37–55. <https://doi.org/10.1177/0261429418784165>
- Meld. St. 20. (2012). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 21. (2016). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 22. (2010). *Motivasjon—Mestring—Muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Mellroth, E., van Bommel, J., & Liljekvist, Y. (2019). Elementary teachers on orchestrating teaching for mathematically highly able pupils. *The Mathematics Enthusiast*, 16(1–3), 127–153.
- Mensa Norge. (2023). *Mensa Norge*. <https://www.mensa.no/>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Modum kommune. (2019). *Veileder for arbeid med barn og unge med stort læringspotensial. Kompetanse for livsmestring. Skolemestring for livsmestring*. [https://www.modum.kommune.no/getfile.php/4810828.2648.bkjktua77nntzn/Veileder+for+arbeid+med+barn+og+unge+med+stort+l%C3%A6ringspotensial.pdf?fbclid=IwAR2VcQmkZOIkrcvaEFEB1DaYe2\\_bu6NR\\_8ljsAu24tliUQ04dTauoZE0Ry0](https://www.modum.kommune.no/getfile.php/4810828.2648.bkjktua77nntzn/Veileder+for+arbeid+med+barn+og+unge+med+stort+l%C3%A6ringspotensial.pdf?fbclid=IwAR2VcQmkZOIkrcvaEFEB1DaYe2_bu6NR_8ljsAu24tliUQ04dTauoZE0Ry0)
- Mogensen, A. (2011). The proficiency challenge: An action research program on teaching of gifted math students in grades 1-9. *The Mathematics Enthusiast*, 8(1), 207–226. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1213>
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger* (M.-C. Jahr, Overs.). Abstrakt Forlag. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990823445234702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Neihart, M., & Betts, G. T. (2010). *Revised profiles of the Gifted and Talented*. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=c3Rqb3NlcGhzLmNvLm56fHN0LWpvc2VwaC1zLWNhdGhvbGljLXNjaG9vbC1wdWtla29oZS1nYXRlfGd4OjVkJZ>



WVkJNmQ5YjJmZjYmE

- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2019). Læreres kompetanse og elevenes læring i et inkluderende læringsmiljø. I K. Skogen & M. H. Olsen (Red.), *Læringspotensial* (s. 62–93). Cappelen Damm akademisk.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen: Identifisering, undervisning og utvikling* (A. O. Aakervik, Overs.). Pedagogisk psykologisk forl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991303025544702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- NLA Høgskolen. (2020). *Barn med stort og ekstraordinært læringspotensial*. nla.no. <https://www.nla.no/forskning/forskningsgrupper/barn-med-stort-laringspotensial/>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P., & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordnorsk Vitensenter. (u.å.). *Talentsenteret*. *Nordnorsk.vitensenter.no*. Hentet 15. februar 2023, fra <https://nordnorsk.vitensenter.no/talentsenteret>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring—Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- NSD. (u.å.). *Norsk senter for forskningsdata*. <https://nsd.no/>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD.

- <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial: Tilpasset opplæring*. Pedlex.
- Olsen, M. H. (2019). Læringspotensial. I K. Skogen & M. H. Olsen (Red.), *Læringspotensial* (s. 11–26). Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H., & Skogen, K. (2019). *Læringspotensial* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919990694702202"&mediatyp e=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- OsloMet. (u.å.). *Programmering og skaperverksted i skolen*. PROgrammering og SKAPerverksted i skolen. Hentet 15. desember 2022, fra <https://uni.oslomet.no/proskap/>
- Panhwar, A. H., Ansari, S., & Shah, A. A. (2017). Post-positivism: An effective paradigm for social and educational research. *International Research Journal of Arts & Humanities (IRJAH)*, 45(45). <https://sujo-old.usindh.edu.pk/index.php/IRJAH/article/view/3371>
- Pearson. (2023, mars 9). *Intelligens*. Pearson Clinical & Talent Assessment. <https://www.pearsonclinical.no/tema/intelligens>
- Persson, R. S. (1998). Paragons of Virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/1359813980090204>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prop. 57 L. (2022). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Realfagsløyper. (u.å.). *Didaktisk kompetanseutvikling i realfagene for ansatte i barnehage og skole*. Realfagsløyper. Hentet 27. mars 2023, fra <http://realfagsloyper.no>
- Realfagsløyper. (2022). *Modul 2: Tilrettelegging for elever med stort læringspotensial*. Realfagsløyper. <https://realfagsloyper.no/ungdomstrinn/vurdering-og-tilpasset-opplaering/modul-2-tilrettelegging-elever-med-stort>
- Reid, E., & Boettger, H. (2015). GIFTED EDUCATION IN VARIOUS COUNTRIES OF EUROPE. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4, 158–171. <https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171>
- Renzulli, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Development Model for

- Promoting Creative Productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness and Talent* (2 utg., s. 37–49). Cambridge.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_3)
- Renzulli, J. S. (2012). Examining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 10.
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, 26(2–3), 140–156.  
<https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.  
[https://www.nb.no/search?q=oaid:"oai:nb.bibsys.no:999919953189802202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaid:)
- Ringsaker kommune. (2017). *Handlingsplan. Barn med høyt læringspotensial og evnerike barn*.  
<https://www.ringsaker.kommune.no/getfile.php/3805193.1897.yqyswcppe/HANDLINGSPAN+EVNERIKE+BARNred04.04.17.pdf>
- Schmitt, C., & Goebel, V. (2015). Experiences of High-Ability High School Students: A Case Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 428–446.  
<https://doi.org/10.1177/0162353215607325>
- Sekowski, A., & Lubiczka, B. (2014). Education of gifted students – an axiological perspective. *Gifted Education International*, 30(1), 58–73.  
<https://doi.org/10.1177/0261429413480423>
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Freudenheim, D. A., Fletcher, J. M., Makuch, R. W., & Shaywitz, B. A. (2001). Heterogeneity Within the Gifted: Higher IQ Boys Exhibit Behaviors Resembling Boys With Learning Disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 16–23. <https://doi.org/10.1177/001698620104500103>
- Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A Sample of Gifted and Talented Educators' Attitudes About Academic Acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27–51.
- Skogen, K. (2010). Evnerike barn i den norske grunnskolen. *Skolepsykologi*, 2, 5–12.
- Skogen, K. (2017). De evnerike barna—En inkluderingsutfordring. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 266–283). Universitetsforlaget. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_pliktpmonografi\\_000001938](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktpmonografi_000001938)
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.

- <https://doi.org/10.3102/00346543060003471>
- Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene. En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og foreldrene deres opplever møte med skolen.* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Resource Archive.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31257/Masteroppgaven\\_LEVERIG.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31257/Masteroppgaven_LEVERIG.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn – en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/evnerike-barn--en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically Gifted Accelerated Students Participating in an Ability Group: A Qualitative Interview Study. *Frontiers in Psychology, 9*.  
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.01359>
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education, 40*(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Smedsrud, J., Nordahl-Hansen, A., Idsøe, E. M., Ulvund, S. E., Idsøe, T., & Lang-Ree, O. C. (2018). The Associations Between Math Achievement and Perceived Relationships in School Among High Intelligent Versus Average Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(7), 1041–1055.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476406>
- Smedsrud, J., & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Sola kommune. (2017). *Barn med stort læringspotensial -Veileder for barnehager og skoler.*  
[https://www.sola.kommune.no/\\_f/p1/i2e20ec17-8d50-4c03-af9a-8a04a03709cb/veileder-barn-med-stort-laringspotensiale.pdf](https://www.sola.kommune.no/_f/p1/i2e20ec17-8d50-4c03-af9a-8a04a03709cb/veileder-barn-med-stort-laringspotensiale.pdf)
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Elevar i grunnskolen*. SSB.  
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Stavanger kommune. (2019). *Elever med stort læringspotensial i stavangerskolen—Veileder.*  
<https://www.stavanger.kommune.no/siteassets/skjema-a-a/barnehage-og-skole/elever-med-stort-laringspotensial---veileder.pdf>
- Stavanger Kommune. (2019). *Smartbytalenter.*  
<https://www.stavanger.kommune.no/samfunnsutvikling/smartbyen-stavanger/smartby-prosjekter/smartbytalenter/>
- Struksnæs, G., Bakkane, K. K., Osa, E., & Hagenes, T. (2021). *Det er ikke elitisme å gi evnerike barn bedre læringsmiljø*. Forskersonen. <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-debattinnlegg-meninger/det-er-ikke-elitisme-a-gi-evnerike-barn-bedre->

laeringsmiljo/1931414?fbclid=IwAR0\_fl2JH1oil3rxLBrBKOMIBdAZ-V-oemTLV7ZwLzP0cJoo\_vnO\_Fz2fjI

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Svendsen, P. (2021). *Johan H. Andresen blar opp millioner for talentfulle elever*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/evnerike-barn-realfag-talentsenter/johan-h-andresen-blar-opp-millioener-for-talentfulle-elever/287807>
- Szymanski, A., Croft, L., & Godor, B. (2018). Determining Attitudes Toward Ability: A New Tool for New Understanding. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 29–55. <https://doi.org/10.1177/1932202X17738989>
- Taber, K. S. (2007). Science education for gifted learners? I K. S. Taber (Red.), *Science Education for Gifted Learners* (s. 1–14).
- Teknisk Museum, S. (u.å.). *Oslo vitensenter. Talentsenter i realfag*. Norsk Teknisk Museum. Hentet 15. februar 2023, fra [https://tekniskmuseum.no/talentsenteret?\\_gl=1\\*p8egy\\*\\_\\*ga\\*MTA5NjM1MjQ1Ny4xNjY5MTkzMTY1\\*\\_ga\\_WNZX4NTHLV\\*MTY3NjQ2ODgyNi4yLjEuMTY3NjQ2ODkzNy4wLjAuMA..](https://tekniskmuseum.no/talentsenteret?_gl=1*p8egy*_*ga*MTA5NjM1MjQ1Ny4xNjY5MTkzMTY1*_ga_WNZX4NTHLV*MTY3NjQ2ODgyNi4yLjEuMTY3NjQ2ODkzNy4wLjAuMA..)
- Theilgaard, L., & Raaschou, N. (2013). *Københavnbarometeret 2011—Resultater og analyse*. Afdelingen for Pædagogisk Faglighed.
- Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 210–212. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). *How Finland Serves Gifted and Talented Pupils*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0162353212468066>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners, 2nd Edition*. ASCD. [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=CLigAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=the+differentiated+classroom+responding+to+the+needs+of+all+learners&ots=AgrljOh8tq&sig=3B8C6enCSjhkuQwQl3Ac4H\\_EgJQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=the%20differentiated%20classroom%20responding%20to%20the%20needs%20of%20all%20learners&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=CLigAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=the+differentiated+classroom+responding+to+the+needs+of+all+learners&ots=AgrljOh8tq&sig=3B8C6enCSjhkuQwQl3Ac4H_EgJQ&redir_esc=y#v=onepage&q=the%20differentiated%20classroom%20responding%20to%20the%20needs%20of%20all%20learners&f=false)
- Tønsberg Kommune. (2017). *Veileder for arbeidet med «barn og unge med stort læringspotensial»*.

- [https://ringshaugskole.no/files/2020/01/barn\\_og\\_unge\\_med\\_stort\\_leringspotensial-tbg\\_kommune.pdf](https://ringshaugskole.no/files/2020/01/barn_og_unge_med_stort_leringspotensial-tbg_kommune.pdf)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. OHCHR.  
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Universitet i Bergen. (2022). *Matematikksirkelen*. Universitetet i Bergen.  
<https://www.uib.no/math/97368/matematikksirkelen>
- Utdannings - og forskningsdepartementet. (2006). *KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/kompetansepakke-om-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Nasjonalt register for PP-tjenester*.  
<https://npr.udir.no/sok?fritekstSoek=&fylkenr=&inkluderAktive=true&inkluderAndreTyperEnheter=false&inkluderEiere=false&inkluderEnheter=true&inkluderNedlagte=false&kategori=&kommunenr=&naeringskode=&programOmraade=&side=18&utdannings>

Program=

- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- VanTassel-Baska, J., & Hubbard, G. F. (2016). Classroom-Based Strategies for Advanced Learners in Rural Settings. *Journal of Advanced Academics*, 27(4), 285–310. <https://doi.org/10.1177/1932202X16657645>
- Vestly, L. M. (2022, november 3). Einstein skal også trives på Sørlandet! *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/mening/kronikk/i/5BEox1/soerlandsk-storsatsing-paa-elever-med-stort-laeringspotensial>
- VilVite. (u.å.). *Talentsenter i realfag*. Hentet 15. februar 2023, fra <https://www.vilvite.no/skole-og-barnehage/talentsenter-i-realfag>
- Vitenparken. (u.å.). *Talentsenter bærekraft*. Vitenparken. Hentet 15. februar 2023, fra <https://vitenparken.no/talentsenter-baerekraft/>
- Vitensenteret i Trondheim. (u.å.). *Talentsenteret i Trondheim | Vitensenteret i Trondheim*. Hentet 15. februar 2023, fra <https://www.vitensenteret.com/nb/talent>
- Vitensentrene. (u.å.). *Talentsenter i realfag*. Hentet 15. februar 2023, fra <https://www.vitensenter.no/skoleleveranse/talentsenter-i-realfag/>
- Walsh, R. L., & Jolly, J. L. (2018). Gifted Education in the Australian Context. *Gifted Child Today*, 41(2), 81–88. <https://doi.org/10.1177/1076217517750702>
- Wendelborg, C., & Caspersen, J. (2016). *Høyt presterende elevers vurdering av læringsmiljøet: Analyser av Elevundersøkelsen 2013 og 2014*. <http://hdl.handle.net/11250/2395639>

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv

## Vil du delta i masterprosjektet: *Identifisering og tilrettelegging av evnerike barn?*

Denne oppgaven skal undersøke barn med stort læringspotensial/evnerike barn knyttet til identifisering og tilrettelegging. Elevpopulasjonen utgjør 10-15 %, og 2-5 % av disse elevene er barn med ekstraordinært læringspotensial (NOU 2016:14, 2016, s. 8). Smedsrud og Skogen (2016, s. 13) sikter til mangelen av forskningen på elever med stort læringspotensial i Norge. I 2016 kom NOU 2016:14 *Mer å hente: bedre læring for elever med stort læringspotensial* og satt søkelys på elevgruppen. Forskning viser til manglende kunnskap og kompetanse om elevgruppen som kan gi store tap, både på individ - og samfunnsnivå (NOU 2016:14, 2016, s. 12; Renzulli, 2012; Schmitt & Goebel, 2015; Subotnik et al., 2011). I tillegg opplever en stor andel elever å ikke få sitt potensial realisert gjennom sitt læringsmiljø. Det er også en utbredt holdning om at elevene klarer seg selv uten noen former for tilpasset opplæring (Lenvik et al., 2021; NOU 2016:14, 2016, s. 8; Persson, 1998, s. 189; Smedsrud, 2018).

Identifisering er vanskelig, og uten identifisering fremstår det som enda vanskeligere å tilrettelegge riktig for alle typer barn med stort læringspotensial. Forskning (Reid & Boettger, 2015b, s. 168; Smedsrud, 2018) peker på at tilrettelegging for elever med stort læringspotensialet ofte sentreres rundt de høytpresterende, mens underpresterere utelates eller ikke fanges opp. Problemstillingen undersøkes gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse som inneholder en vignett av fiktive barn. Å belyse foreldrenes perspektiver på identifisering vil gi viktig innsikt. Problemstillingen søker å undersøke;

*Hvordan identifiserer og tilrettelegger skolen og PP-tjenesten for barn med stort læringspotensial? Hvordan var identifiseringsprosessen for foreldrene?*

Undersøkelsen gjøres elektronisk via Survey Xact og tar i underkant av 10 minutter å gjennomføre.

### **Formål**

Formålet med masterprosjektet er å undersøke identifiseringsprosessen og tilretteleggingen knyttet til evnerike barn. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.



Elever med stort læringspotensial er et omfattende fenomen, der kunnskap og kompetanse ikke er tilfredsstillende. Lenvik et al. (2021) peker på at skolesystemet i Norge ikke godt nok tilrettelagt eller investert i barn med stort læringspotensial. Det anses som nødvendig å endre politikken for å forbedre barnas utdanningssituasjon. Forskningen viser også at identifisering av elevgruppen ikke er tilfredsstillende. På bakgrunn av dette finner vi behov for å undersøke ytterligere hvordan identifiserings- og tilretteleggingsprosesser for disse barna.

I masteroppgaven skal vi innhente informasjon fra tre informantgrupper; foreldre, lærere og pedagogisk-psykologiske rådgivere. Vi ønsker å belyse kunnskapsnivå og erfaringer knyttet til identifiseringsprosessen og tilretteleggingen av elevgruppen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er valgt til å delta i denne undersøkelsen fordi du er i et fagfelt hvor 10-15 % av elevene nettopp er evnerike, eller du er foreldre til barn i denne elevgruppen. Dette prosjektet har tre utvalg henholdsvis lærere i skolen, pedagogisk-psykologisk rådgiver i en støttetjeneste til skolen og foreldre som har barn som er evnerike. Hver for seg og sammen vil disse utvalgene gi innsikt i identifiseringsprosessen og tilretteleggingen for elevgruppen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For deg innebærer deltakelsen å svare på et elektronisk spørreskjema som tar i underkant av 10 minutter å fylle ut. Spørreskjemaet inneholder spørsmål knyttet til identifisering og tilrettelegging av evnerike barn. I tillegg inneholder spørreskjemaet en vignett av fiktive «barn» der utvalget skal forsøke å identifisere hvem som er evnerik. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Data behandles av studentene og veileder, og det samlede datagrunnlaget behandles i SPSS og Survey Xact. IP-adressene og e-postadresser er skjult i databehandlingsprogrammene og kodet om for å sikre konfidensialitet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger anonymiseres og lagres forsvarlig. Anonymiserte opplysninger blir ikke slettet, men kan gjenbrukes til for eksempel forskning uten at deltakerne kan identifiseres.

-

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

-

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitet i Bergen ved
  - o Astrid Knutsdatter Lenvik: [Astrid.Lenvik@uib.no](mailto:Astrid.Lenvik@uib.no)
  - o Marlene Hauge: [marleene92@hotmail.com](mailto:marleene92@hotmail.com)
  - o Stine Spilde Monsen: [stine\\_monsen@hotmail.com](mailto:stine_monsen@hotmail.com)

- Personvernombudet ved Universitet i Bergen Janecke Helene Veim:  
[Janecke.Veim@uib.no](mailto:Janecke.Veim@uib.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Astrid Knutsdatter Lenvik

*Eventuelt student*

Marlene Hauge

Stine Spilde Monsen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Identifisering og tilrettelegging av evnerike barn*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i elektronisk spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

## Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen

Vi er takknemlig for at du deltar i masterprosjektet vårt.  
Undersøkelsen vil ta ca. 10 min.

Du er valgt til å delta i denne undersøkelsen fordi du er i et fagfelt hvor 10-15 % av elevene nettopp er evnerike, eller du er foreldre til barn i denne elevgruppen. Dette prosjektet har tre utvalg henholdsvis lærere i skolen, pedagogisk-psykologisk rådgiver i en støttetjeneste til skolen og foreldre som har barn som er evnerike. Hver for seg og sammen vil disse utvalgene gi innsikt i identifiseringsprosessen og tilretteleggingen for elevgruppen.

For deg innebærer deltakelsen å svare på et elektronisk spørreskjema som tar i underkant av 10 minutter å fylle ut. Spørreskjemaet inneholder spørsmål knyttet til identifisering og tilrettelegging av evnerike barn. I tillegg inneholder spørreskjemaet en vignett av fiktive «barn» der utvalget skal forsøke å identifisere hvem som er evnerik. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Data behandles av studentene og veileder, og det samlede datagrunnlaget behandles i SPSS og Survey Xact. IP-adressene og e-postadresser er skjult i databehandlingsprogrammene og kodet om for å sikre konfidensialitet.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende å få slettet personopplysninger om deg å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger  
Universitet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Har du spørsmål om prosjektet kan du kontakte:

Universitet i Bergen ved Astrid Knutsdatter Lenvik: [Astrid.Lenvik@uib.no](mailto:Astrid.Lenvik@uib.no)

Marlene Hauge: [marleene92@hotmail.com](mailto:marleene92@hotmail.com)

Stine Spilde Monsen: [stine\\_monsen@hotmail.com](mailto:stine_monsen@hotmail.com)

Personvernombudet ved Universitet i Bergen:

Janecke Helene Veim: [Janecke.Veim@uib.no](mailto:Janecke.Veim@uib.no)

Mer informasjon om prosjektet:

[https://docs.google.com/document/d/17MfYCumx\\_PIHO3DCctiL9cI5g03Gt\\_XfWkv1BVZ15xA/edit](https://docs.google.com/document/d/17MfYCumx_PIHO3DCctiL9cI5g03Gt_XfWkv1BVZ15xA/edit)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Identifisering og tilrettelegging av evnerike barn». Jeg samtykker til:

(1) m å delta i undersøkelsen

Hva er din stilling/ditt forhold knyttet til evnerike barn?

- (1) m Lærer
- (2) m Foreldre/foresatte
- (3) m Pedagogisk-psykologisk rådgiver

F: I hvilket fylke bor du i?

- (1) m Troms og Finnmark
- (2) m Nordland
- (3) m Trøndelag
- (4) m Møre og Romsdal
- (5) m Vestland
- (6) m Rogaland
- (7) m Agder
- (8) m Vestfold og Telemark
- (9) m Viken
- (10) m Oslo
- (11) m Innlandet

L: I hvilket fylke arbeider du i?

- (1) m Troms og Finnmark
- (2) m Nordland
- (3) m Trøndelag
- (4) m Møre og Romsdal
- (5) m Vestland
- (6) m Rogaland
- (7) m Agder
- (8) m Vestfold og Telemark
- (9) m Viken
- (10) m Oslo
- (11) m Innlandet

PPT: I hvilket fylke arbeider du i?

- (1) m Troms og Finnmark
- (2) m Nordland
- (3) m Trøndelag
- (4) m Møre og Romsdal
- (5) m Vestland
- (6) m Rogaland
- (7) m Agder
- (8) m Vestfold og Telemark
- (9) m Viken
- (10) m Oslo
- (11) m Innlandet

F: Hvilken kommune bor du i? Både avkryssningsfelt og kommune må fylles ut

- (1) m Kommune \_\_\_\_\_

L: Hvilken kommune arbeider du i? Både avkryssningsfelt og kommune må fylles ut

- (1) m Kommune \_\_\_\_\_

PPT: Hvilken kommune arbeider du i? Både avkryssningsfelt og kommune må fylles ut  
(1) m Kommune \_\_\_\_\_

L: De neste sidene inneholder beskrivelser av fiktive elever. Vi ønsker at du vurderer i hvilken grad de beskriver evnerike elever slik du forstår det.

PPT: De neste sidene inneholder beskrivelser av fiktive barn. Vi ønsker at du vurderer i hvilken grad de beskriver evnerike barn slik du forstår det.

F: De neste sidene inneholder beskrivelser av fiktive barn. Vi ønsker at du vurderer hvorvidt du mener beskrivelsene passer til ditt barn. Dersom du har flere barn og det er vanskelig å svare på spørsmålene i undersøkelsen til å passe begge/flere, er det mulig å ta undersøkelsen flere ganger og svare for hvert barn hver sin gang.

L: Per har et godt akademisk selvbilde, får gode karakterer og er godt likt av lærere, jevnaldrende og foreldre. Han drives av ytre motivasjon og tilpasser seg skolen godt. Per har lært seg hvordan skolesystemet fungerer og bruker liten innsats for å oppnå gode karakterer. Dette kan gjøre at han er mindre fantasifull og skårer lavere på autonomi. Mangelen på utfordringen gjør at Per ikke trenger å være kreativ og opparbeide seg gode arbeidsvaner.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver en evnerik elev?

(1) m Helt (2) m Noe (3) m (4) m Noe (5) m Helt  
enig enig Hverken uenig uenig  
eller

PPT: Per har et godt akademisk selvbilde, får gode karakterer og er godt likt av lærere, jevnaldrende og foreldre. Han drives av ytre motivasjon og tilpasser seg skolen godt. Per har lært seg hvordan skolesystemet fungerer og bruker liten innsats for å oppnå gode karakterer. Dette kan gjøre at han er mindre fantasifull og skårer lavere på autonomi. Mangelen på utfordringen gjør at Per ikke trenger å være kreativ og opparbeide seg gode arbeidsvaner.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver et evnerikt barn?

(1) m Helt (2) m Noe (3) m (4) m Noe (5) m Helt  
enig enig Hverken uenig uenig  
eller

F: Per har et godt akademisk selvbilde, får gode karakterer og er godt likt av lærere, jevnaldrende og foreldre. Han drives av ytre motivasjon og tilpasser seg skolen godt. Per har lært seg hvordan skolesystemet fungerer og bruker liten innsats for å oppnå gode karakterer. Dette kan gjøre at han er mindre fantasifull og skårer lavere på autonomi. Mangelen på

utfordringen gjør at Per ikke trenger å være kreativ og opparbeide seg gode arbeidsvaner.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen passer ditt barn?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

L: Sara er ærlig, direkte og har ofte høy energi. Hun har svingende selvtillit. Sara kan være utålmodig, defensiv, frustrert og ha en psykisk sårbarhet. Hun kan kjede seg, men trives i sine interesseområder. Sara er usikker i sosiale settinger, og hun kan også oppfattes som konfliktfull siden hun er kritisk og viser det på kreative måter.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver en evnerik elev?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

PPT: Sara er ærlig, direkte og har ofte høy energi. Hun har svingende selvtillit. Sara kan være utålmodig, defensiv, frustrert og ha en psykisk sårbarhet. Hun kan kjede seg, men trives i sine interesseområder. Sara er usikker i sosiale settinger, og hun kan også oppfattes som konfliktfull siden hun er kritisk og viser det på kreative måter.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver et evnerikt barn?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

F: Sara er ærlig, direkte og har ofte høy energi. Hun har svingende selvtillit. Sara kan være utålmodig, defensiv, frustrert og ha en psykisk sårbarhet. Hun kan kjede seg, men trives i sine interesseområder. Sara er usikker i sosiale settinger, og hun kan også oppfattes som konfliktfull siden hun er kritisk og viser det på kreative måter.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen passer ditt barn?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

L: Mohammed har lav selvfølelse, er usikker og ønsker å føle tilhørighet. Han er vellykket, men har en gjennomsnittlig måloppnåelse. Mohammed overkompenserer for å passe inn, og kan ofte bytte hvilke vennekretser han er i. Han er stille og tilpasningsdyktig. Mohammed unngår gjerne utfordringer og er ofte konfliktsky.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver en evnerik elev?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

PPT: Mohammed har lav selvfølelse, er usikker og ønsker å føle tilhørighet. Han er vellykket, men har en gjennomsnittlig måloppnåelse. Mohammed overkompenserer for å passe inn, og kan ofte bytte hvilke vennekretser han er i. Han er stille og tilpasningsdyktig. Mohammed unngår gjerne utfordringer og er ofte konfliktsky.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver et evnerikt barn?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

F: Mohammed har lav selvfølelse, er usikker og ønsker å føle tilhørighet. Han er vellykket, men har en gjennomsnittlig måloppnåelse. Mohammed overkompenserer for å passe inn, og kan ofte bytte hvilke vennekretser han er i. Han er stille og tilpasningsdyktig. Mohammed unngår gjerne utfordringer og er ofte konfliktsky.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen passer ditt barn?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

L: Josefine er kreativ og setter seg i motstand til autoritetspersoner. Hun kan virke deprimert, sint, defensiv, hensynsløs og manipulerende. Josefine motiveres ikke av belønninger fra lærere og foreldre. Hun kan skape forstyrrelser i klasserommet og havne i konflikter med jevnaldrende og lærere. Josefine sliter faglig på skolen.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver en evnerik elev?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

PPT: Josefine er kreativ og setter seg i motstand til autoritetspersoner. Hun kan virke deprimert, sint, defensiv, hensynsløs og manipulerende. Josefine motiveres ikke av belønninger fra lærere og foreldre. Hun kan skape forstyrrelser i klasserommet og havne i konflikter med jevnaldrende og lærere. Josefine sliter faglig på skolen.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver et evnerikt barn?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------



F: Josefine er kreativ og setter seg i motstand til autoritetspersoner. Hun kan virke deprimert, sint, defensiv, hensynsløs og manipulerende. Josefine motiveres ikke av belønninger fra lærere og foreldre. Hun kan skape forstyrrelser i klasserommet og havne i konflikter med jevnaldrende og lærere. Josefine sliter faglig på skolen.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen passer ditt barn?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

L: Fredrik har en vanske/nedsatt funksjonsevne. Han liker kompleksitet, nye ting og kan være en god problemløser. Fredrik kan ha dårlig akademisk selvoppfatning og selvkonsept. Han kan være sint, frustrert og være forstyrrende for både jevnaldrende og lærere.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver en evnerik elev?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

PPT: Fredrik har en vanske/nedsatt funksjonsevne. Han liker kompleksitet, nye ting og kan være en god problemløser. Fredrik kan ha dårlig akademisk selvoppfatning og selvkonsept. Han kan være sint, frustrert og være forstyrrende for både jevnaldrende og lærere.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver et evnerikt barn?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

F: Fredrik har en vanske/nedsatt funksjonsevne. Han liker kompleksitet, nye ting og kan være en god problemløser. Fredrik kan ha dårlig akademisk selvoppfatning og selvkonsept. Han kan være sint, frustrert og være forstyrrende for både jevnaldrende og lærere.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen passer ditt barn?

(1) m Helt enig	(2) m Noe enig	(3) m Hverken eller	(4) m Noe uenig	(5) m Helt uenig
-----------------	----------------	---------------------	-----------------	------------------

L: Ayla er selvsikker, optimistisk og ambisiøs. Hun har høy toleranse og respekt for andre. Hun har et positivt forhold til jevnaldrende, foreldre og lærere. Ayla er uavhengig, selvstyrt og tør å ta sjanser for å lykkes. Hun ønsker å lære nye ting, fullfører oppgaver, og aksepterer at hun kan feile og ikke alltid får det til.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver en evnerik elev?

(1) m Helt enig      (2) m Noe enig      (3) m Hverken eller      (4) m Noe uenig      (5) m Helt uenig

PPT: Ayla er selvsikker, optimistisk og ambisiøs. Hun har høy toleranse og respekt for andre. Hun har et positivt forhold til jevnaldrende, foreldre og lærere. Ayla er uavhengig, selvstyrt og tør å ta sjanser for å lykkes. Hun ønsker å lære nye ting, fullfører oppgaver, og aksepterer at hun kan feile og ikke alltid får det til.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen beskriver et evnerikt barn?

(1) m Helt enig      (2) m Noe enig      (3) m Hverken eller      (4) m Noe uenig      (5) m Helt uenig

F: Ayla er selvsikker, optimistisk og ambisiøs. Hun har høy toleranse og respekt for andre. Hun har et positivt forhold til jevnaldrende, foreldre og lærere. Ayla er uavhengig, selvstyrt og tør å ta sjanser for å lykkes. Hun ønsker å lære nye ting, fullfører oppgaver, og aksepterer at hun kan feile og ikke alltid får det til.

I hvilken grad er du enig i at beskrivelsen passer ditt barn?

(1) m Helt enig      (2) m Noe enig      (3) m Hverken eller      (4) m Noe uenig      (5) m Helt uenig

F: Hvordan ble du kjent med begrepet "evnerike barn"? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Når mitt barn viste store evner
- (8) q Når mitt barn viste stor interesse for et spesifikk felt/interesseområde
- (2) q Finnes i familien
- (3) q Skole/barnehage
- (4) q PPT
- (5) q Andre støttetjenester
- (6) q Internett/medier/sosiale medier
- (7) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

F: Hvilke begrep kjenner du til knyttet til evnerike barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Evnerike barn
- (2) q Barn med stort læringspotensial
- (3) q Barn med akademisk talent
- (4) q Talentfulle barn
- (5) q Begavede barn
- (6) q Skoleflinke barn
- (7) q Høytpresterende barn
- (8) q Eksepsjonelle barn
- (9) q Dobbelteksepsjonelle barn

(10) q Annet, spesifiser: \_\_\_\_\_

F: Har kommunen dere bor i en handlingsplan for evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

F: Har barnets skole en handlingsplan for evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

F: Hvordan fant du ut at ditt barn er evnerikt?

- (1) m Utredning/evnetest privat
- (2) m Utredning/evnetest offentlig (PPT, BUP og lignende)
- (4) m Selvdiagnostisering
- (3) m Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

F: Hvilke offentlige instanser har bistått i utredningsprosessen? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q BUP
- (2) q PPT
- (3) q HABU
- (4) q Skolen
- (5) q Barnehage
- (7) q Har ikke vært utredet
- (6) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

F: Hvordan opplevde du identifiseringsprosessen til ditt barn?

- (1) m Bra
- (6) m Litt bra
- (5) m Hverken eller
- (3) m Litt dårlig
- (7) m Dårlig

F: Hvordan opplever du tilretteleggingen i skolen for ditt barn?

- (1) m Bra
- (2) m Litt bra
- (3) m Hverken eller
- (4) m Litt dårlig
- (5) m Dårlig

F: Hvilke tiltak gjør skolen for ditt barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

- |                          |                           |                |                 |                                      |                |                |
|--------------------------|---------------------------|----------------|-----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|
| Mer utfordrende oppgaver | Nivådelte lekser/oppgaver | Flere oppgaver | Prosjekt arbeid | Emner utover den ordinære læreplanen | Utvidet pensum | Ingen av disse |
|--------------------------|---------------------------|----------------|-----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|

Berikelse	(2) q	(8) q	(3) q	(4) q	(5) q	(6) q	(7) q
-----------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

F: Hvilke tiltak gjør skolen for ditt barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

	Hoppe over klassetrinn	Tidlig skolestart	Ta enkeltfag på høyere nivå	Ingen av disse
Akselerasjon	(8) q	(9) q	(10) q	(14) q

F: Hvilke tiltak gjør skolen for ditt barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

	Nivågrupper inger (Internt på skolen)	Nivågrupper inger (utenfor skolen)	Provisoriske spesialklasser (ikke fastsatte grupper)	Ingen av disse
Nivågrupper	(11) q	(13) q	(14) q	(15) q

F: Hvilke tiltak gjør skolen for ditt barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

	Av tidligere stoff	Av elevens interesseområde	Ingen av disse
Repetisjon	(11) q	(13) q	(14) q

F: I hvilken grad bruker skolen berikelse som et tiltak?

(1) m	(3) m	(4) m	(5) m	(6) m	(7) m
Alltid	Svært ofte	Ofte	Sjelden	Svært sjelden	Aldri

F: I hvilken grad bruker skolen akselerasjon som et tiltak?

(1) m	(3) m	(4) m	(5) m	(6) m	(7) m
Alltid	Svært ofte	Ofte	Sjelden	Svært sjelden	Aldri

F: I hvilken grad bruker skolen nivågrupper som et tiltak?

(1) m	(3) m	(4) m	(5) m	(6) m	(7) m
Alltid	Svært ofte	Ofte	Sjelden	Svært sjelden	Aldri

F: I hvilken grad bruker skolen repetisjon som et tiltak?

(1) m	(3) m	(4) m	(5) m	(6) m	(7) m
Alltid	Svært ofte	Ofte	Sjelden	Svært sjelden	Aldri

F: Hvilke av disse læreverktøyene er tilbudt ditt barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Udirds kompetansepakke for elever med stort læringspotensial
- (2) q Eksterne talentsentre
- (3) q Lesesenterets språkløyper
- (5) q Realfagsløyper
- (4) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

F: Hvordan klarer ditt barn seg på skolen?

- |           |                   |                           |                      |                 |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|
| (1) m Bra | (6) m Litt<br>bra | (5) m<br>Hverken<br>eller | (3) m Litt<br>dårlig | (7) m<br>Dårlig |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|

F: Er det noe du savner som foreldre i tilretteleggingen for ditt barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Ikke behov for mer tilrettelegging
- (2) q Styrkede rettigheter i lovverket generelt
- (3) q Inklusjon i paragraf § 5-1 om Spesialundervisning
- (4) q Mer kompetanse i skolen og støttetjenestene
- (5) q Flere tiltak direkte knyttet til barnet, spesifiser: \_\_\_\_\_
- (6) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_
- (7) q Vet ikke

L: Hvilke begrep kjenner du til knyttet til evnerike elever? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Evnerike barn
- (2) q Barn med stort læringspotensial
- (3) q Barn med akademisk talent
- (4) q Talentfulle barn
- (5) q Begavede barn
- (6) q Skoleflinke barn
- (7) q Høytpresterende barn
- (8) q Eksepsjonelle barn
- (9) q Dobbelteksepsjonelle barn
- (10) q Annet, spesifiser: \_\_\_\_\_

L: Lærte du om evnerike elever i din utdanning?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

L: Hvis ja, i hvilken form? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Tema på forelesning
- (2) q Eget emne/fag
- (4) q I faglige diskusjoner
- (3) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

L: Føler du at du har god kompetanse i møte med evnerike elever?

- (1) m Ja
- (2) m Nei

(3) m Vet ikke

L: Hvis ja, hvordan har du oppnådd denne kompetansen? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Kurs via arbeidsgiver
- (2) q Kurs/emne i (etter/videre) utdanning
- (3) q Kurs på eget initiativ
- (4) q Eget initiativ
- (5) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

L: Føler du at skolen har nok ressurser for å identifisere og tilrettelegge for evnerike elever?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

L: Ønsker du mer kompetanse om evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

L: Har kommunen din handlingsplan for evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

L: Har skolen du arbeider på en handlingsplan for evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

L: Har skolen du arbeider på særlig fokus på evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

L: Har du som lærer hatt evnerike elever i klassen din?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

L: Hvis ja, hvordan ble eleven identifisert? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Av foreldre/foresatte
- (2) q Av skolen/barnehagen
- (3) q Av PPT
- (4) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

L: Hvordan opplevde du identifiseringsprosessen?

- |           |                |                     |                   |              |
|-----------|----------------|---------------------|-------------------|--------------|
| (1) m Bra | (6) m Litt bra | (5) m Hverken eller | (3) m Litt dårlig | (7) m Dårlig |
|-----------|----------------|---------------------|-------------------|--------------|

L: Hvilke verktøy har du/skolen for å identifisere evnerike elever? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Teoretisk kunnskap
- (2) q Evnetest, spesifiser: \_\_\_\_\_
- (3) q Spesialpedagog
- (4) q Annet, spesifiser: \_\_\_\_\_
- (5) q Har ikke noe
- (6) q Vet ikke

L: Hvordan opplever du støtte internt på skolen ift. identifisering av evnerike elever?

- |           |                   |                           |                      |                 |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|
| (1) m Bra | (6) m Litt<br>bra | (5) m<br>Hverken<br>eller | (3) m Litt<br>dårlig | (7) m<br>Dårlig |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|

L: Hvordan opplever du støtte fra støttetjenestene ift. identifisering av evnerike elever?

- |           |                   |                           |                      |                 |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|
| (1) m Bra | (6) m Litt<br>bra | (5) m<br>Hverken<br>eller | (3) m Litt<br>dårlig | (7) m<br>Dårlig |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|

L: Hvordan opplever du det å tilrettelegging for evnerike elever?

- |                    |                         |  |                    |            |
|--------------------|-------------------------|--|--------------------|------------|
| (1) m<br>Vanskelig | (2) m Litt<br>vanskelig | (3) m Likt<br>som for<br>andre<br>elever | (4) m Litt<br>lett | (5) m Lett |
|--------------------|-------------------------|--|--------------------|------------|

L: Hvilke tiltak gjør skolen for evnerike elever? Her kan du velge flere svaralternativer.

- |                     |                          |                |                 |                                      |                |                |
|---------------------|--------------------------|----------------|-----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|
| Vanskelige oppgaver | Nivådelt lekser/oppgaver | Flere oppgaver | Prosjekt arbeid | Emner utover den ordinære læreplanen | Utvidet pensum | Ingen av disse |
|---------------------|--------------------------|----------------|-----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|

Berikelse	(2) q	(8) q	(3) q	(4) q	(5) q	(6) q	(7) q
-----------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

L: Hvilke tiltak gjør skolen for evnerike elever? Her kan du velge flere svaralternativer.

- |                        |                   |                             |                |
|------------------------|-------------------|-----------------------------|----------------|
| Hoppe over klassetrinn | Tidlig skolestart | Ta enkeltfag på høyere nivå | Ingen av disse |
|------------------------|-------------------|-----------------------------|----------------|

Akselerasjon	(1) q	(2) q	(3) q	(4) q
--------------	-------	-------	-------	-------

L: Hvilke tiltak gjør skolen for evnerike elever? Her kan du velge flere svaralternativer.

	Internt på skolen	Eksterne grupper	Provisoriske spesialklasser (ikke fastsatte grupper)	Ingen av disse
Nivågrupper	(1) q	(2) q	(3) q	(4) q

L: Hvilke tiltak gjør skolen for evnerike elever? Her kan du velge flere svaralternativer.

	Av tidligere stoff	Av elevens interesseområde	Ingen av disse
Repetisjon	(1) q	(5) q	(4) q

L: I hvilken grad bruker du berikelse som et tiltak?

(1) m	(3) m	(4) m	(5) m	(6) m	(7) m
Alltid	Svært ofte	Ofte	Sjelden	Svært sjelden	Aldri

L: I hvilken grad bruker du akselerasjon som et tiltak?

(1) m	(3) m	(4) m	(5) m	(6) m	(7) m
Alltid	Svært ofte	Ofte	Sjelden	Svært sjelden	Aldri

L: I hvilken grad bruker du nivågrupper som et tiltak?

(1) m	(3) m	(4) m	(5) m	(6) m	(7) m
Alltid	Svært ofte	Ofte	Sjelden	Svært sjelden	Aldri

L: I hvilken grad bruker du repetisjon som et tiltak?

(1) m	(3) m	(4) m	(5) m	(6) m	(7) m
Alltid	Svært ofte	Ofte	Sjelden	Svært sjelden	Aldri

L: Er det spesielle læreverktoy på skolen tilpasset evnerike elever?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

L: Hvis ja, hvilke læreverktoy har din skole? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Udirs kompetansepakke for elever med stort læringspotensial
- (2) q Eksterne talentsentre
- (3) q Lesesenterets språkløyper
- (5) q Realfagsløyper
- (4) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_



L: Hvilke av disse læreverktøyene kjenner du til? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Udirs kompetansepakke for elever med stort læringspotensial
- (2) q Eksterne talentsentre
- (3) q Lesesenterets språkløyper
- (5) q Realfagsløyper
- (4) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

L: Hvordan mener du evnerike elever klarer seg på skolen?

- (1) m Bra
- (6) m Litt bra
- (5) m Hverken eller
- (3) m Litt dårlig
- (7) m Dårlig

PPT: Hvilke begrep kjenner du til knyttet til evnerike barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Evnerike barn
- (2) q Barn med stort læringspotensial
- (3) q Barn med akademisk talent
- (4) q Talentfulle barn
- (5) q Begavede barn
- (6) q Skoleflinke barn
- (7) q Høytpresterende barn
- (8) q Eksepsjonelle barn
- (9) q Dobbelteksepsjonelle barn
- (10) q Annet, spesifiser: \_\_\_\_\_

PPT: Lærte du om evnerike barn i din utdanning?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

PPT: Hvis ja, i hvilken grad? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Tema på forelesning
- (2) q Eget emne/fag
- (3) q I faglige diskusjoner
- (4) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

PPT: Har du hatt saker som omhandler evnerike barn i PP-tjenesten?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

PPT: Hvis ja, hva var bakgrunnen for henvisningen?

- (1) m Store evner
- (2) m Andre vansker
- (4) m Både evner og vansker

PPT: Hvis ja, hvordan identifiserte du barnets evnenivå? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Utredning fra andre instanser
- (2) q Evnetest
- (3) q Kartlegging i skolen
- (4) q Via foreldrene
- (5) q Vet ikke

PPT: Hvor mange saker i året har du hatt som omhandler evnerike barn?

- |         |           |          |           |           |          |
|---------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| (6) m 0 | (1) m 1-5 | (2) m 5- | (3) m 10- | (4) m 20- | (5) m 50 |
|         |           | 10       | 20        | 50        | +        |

PPT: Føler du at du har god kompetanse i møte med evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

PPT: Hvis ja, hvordan har du oppnådd denne kompetansen? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Kurs via arbeidsgiver
- (2) q Kurs/emne i (etter/videre) utdanning
- (3) q Kurs på eget initiativ
- (4) q Eget initiativ
- (5) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

PPT: Føler du at PP-tjenesten har nok ressurser til å identifisere og tilrettelegge for evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

PPT: Ønsker du mer kompetanse om evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

PPT: Har kommunen din en handlingsplan for evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

PPT: Har PPT-kontoret du arbeider på en handlingsplan for evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

PPT: Har PPT-kontoret du arbeider på særlig fokus på evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

PPT: Hvilken metode for identifisering brukes vanligvis for evnerike barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Teoretisk kunnskap
- (2) q Evnetest spesifiser: \_\_\_\_\_
- (3) q Spesialpedagog
- (4) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

PPT: Hvordan opplever du støtte internt på PPT-kontoret ift. identifisering av evnerike barn?

- |           |                   |                           |                      |                 |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|
| (1) m Bra | (6) m Litt<br>bra | (5) m<br>Hverken<br>eller | (3) m Litt<br>dårlig | (7) m<br>Dårlig |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|

PPT: Hvordan opplever du støtte fra andre støttetjenester ift. identifisering av evnerike barn?

- |           |                   |                           |                      |                 |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|
| (1) m Bra | (6) m Litt<br>bra | (5) m<br>Hverken<br>eller | (3) m Litt<br>dårlig | (7) m<br>Dårlig |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|

PPT: Hvordan opplever du støtte fra skolen ift. identifisering av evnerike barn?

- |           |                   |                           |                      |                 |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|
| (1) m Bra | (6) m Litt<br>bra | (5) m<br>Hverken<br>eller | (3) m Litt<br>dårlig | (7) m<br>Dårlig |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|

PPT: Hvordan opplever du støtten fra foreldre ift. identifisering av evnerike barn?

- |           |                   |                           |                      |                 |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|
| (1) m Bra | (6) m Litt<br>bra | (5) m<br>Hverken<br>eller | (3) m Litt<br>dårlig | (7) m<br>Dårlig |
|-----------|-------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|

PPT: Hvilke tiltak foreslås i sakkyndig vurdering/drøftinger ift. evnerike barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

- |                          |                             |                |                 |                                      |                |                |
|--------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|
| Mer utfordrende oppgaver | Nivådelt leksjoner/oppgaver | Flere oppgaver | Prosjekt arbeid | Emner utover den ordinære læreplanen | Utvidet pensum | Ingen av disse |
|--------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|

Berikelse	(1) q	(7) q	(2) q	(3) q	(4) q	(5) q	(6) q
-----------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

PPT: Hvilke tiltak foreslås i sakkyndig vurdering/drøftinger ift. evnerike barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

- |                        |                   |                             |                |
|------------------------|-------------------|-----------------------------|----------------|
| Hoppe over klassetrinn | Tidlig skolestart | Ta enkeltfag på høyere nivå | Ingen av disse |
|------------------------|-------------------|-----------------------------|----------------|

Akselerasjon	(1) q	(2) q	(3) q	(4) q
--------------	-------	-------	-------	-------

PPT: Hvilke tiltak foreslås i sakkyndig vurdering/drøftinger ift. evnerike barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

Internt på skolen	Eksterne grupper	Provisoriske spesialklasser (ikke fastsatte grupper)	Ingen av disse
-------------------	------------------	--	----------------

Nivågrupper	(1) q	(2) q	(3) q	(4) q
-------------	-------	-------	-------	-------

PPT: Hvilke tiltak foreslås i sakkyndig vurdering/drøftinger ift. evnerike barn? Her kan du velge flere svaralternativer.

Av tidligere stoff	Av elevens interesseområde	Ingen av disse
--------------------	----------------------------	----------------

Repetisjon	(1) q	(2) q	(4) q
------------	-------	-------	-------

PPT: I hvilken grad anbefaler du berikelse som et tiltak?

(1) m Alltid	(3) m Svært ofte	(4) m Ofte	(5) m Sjelden	(6) m Svært sjelden	(7) m Aldri
-----------------	---------------------	---------------	------------------	------------------------	----------------

PPT: I hvilken grad anbefaler du akselerasjon som et tiltak?

(1) m Alltid	(3) m Svært ofte	(4) m Ofte	(5) m Sjelden	(6) m Svært sjelden	(7) m Aldri
-----------------	---------------------	---------------	------------------	------------------------	----------------

PPT: I hvilken grad anbefaler du nivågrupper som et tiltak?

(1) m Alltid	(3) m Svært ofte	(4) m Ofte	(5) m Sjelden	(6) m Svært sjelden	(7) m Aldri
-----------------	---------------------	---------------	------------------	------------------------	----------------

PPT: I hvilken grad anbefaler du repetisjon som et tiltak?

(1) m Alltid	(3) m Svært ofte	(4) m Ofte	(5) m Sjelden	(6) m Svært sjelden	(7) m Aldri
-----------------	---------------------	---------------	------------------	------------------------	----------------

PPT: Hvordan opplever du saker som omhandler evnerike barn?

(1) m Vanskelig	(2) m Litt vanskelig	(3) m Likt som andre saker	(4) m Litt lett	(5) m Lett
--------------------	----------------------	----------------------------	-----------------	------------

PPT: Er det spesielle læreverktøy du kan tilby/anbefale til skolene i tilretteleggingen for evnerike barn?

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

PPT: Hvis ja, hvilke læreverktøy anbefaler du i forhold til evnerike elever? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Udirs kompetansepakke for elever med stort læringspotensial
- (2) q Eksterne talentsentre
- (3) q Lesesenterets språkløyper
- (5) q Realfagsløyper
- (4) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

PPT: Hvilke av disse læreverktøyene kjenner du til? Her kan du velge flere svaralternativer.

- (1) q Udirs kompetansepakke for elever med stort læringspotensial
- (2) q Eksterne talentsentre
- (3) q Lesesenterets språkløyper
- (5) q Realfagsløyper
- (4) q Annet spesifiser: \_\_\_\_\_

PPT: Hvordan mener du evnerike elever klarer seg på skolen?

- (1) m Bra
- (6) m Litt bra
- (5) m Hverken eller
- (3) m Litt dårlig
- (7) m Dårlig

Bekreftelse av samtykke

- (1) m Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen

Tusen takk for din deltagelse!

Ha en kjempefin dag videre



# Vedlegg 3: NSD-godkjenning

[Meldeskjema](#) / [Identifisering av evnerike barn](#) / Vurdering

## Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
418576	Standard	10.08.2022

### Prosjekttittel

Identifisering av evnerike barn

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

### Prosjektansvarlig

Astrid Knutsdatter Lenvik

### Student

Stine Spilde Monsen

### Prosjektperiode

12.07.2022 - 30.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

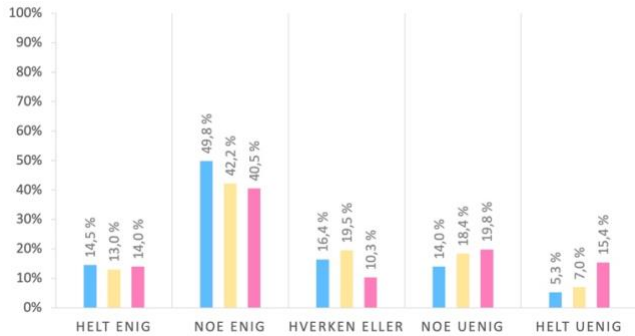
Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

# Vedlegg 4: Vignettene

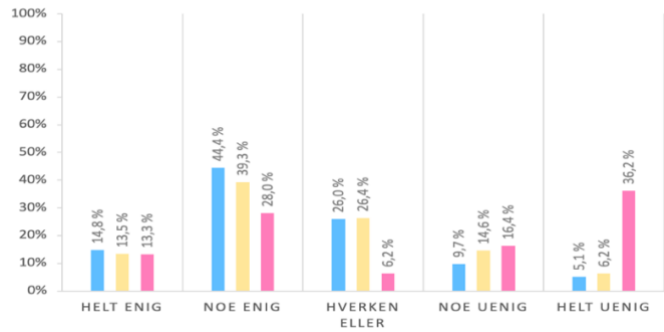
**PER**

LÆRERE n=207 PPT n=185 FORELDRE n=358



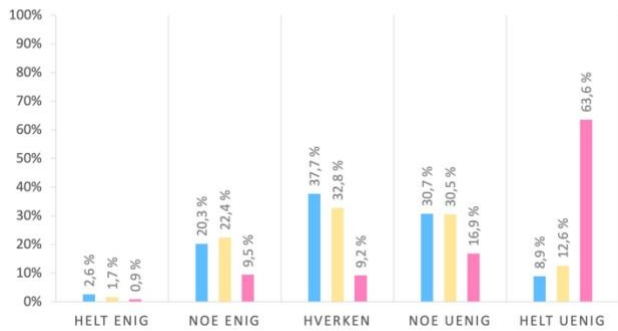
**SARA**

LÆRERE n=196 PPT n=178 FORELDRE n=354



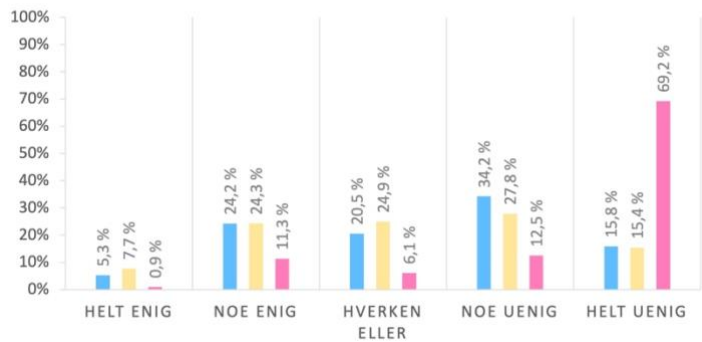
**MOHAMMED**

LÆRERE n=192 PPT n=174 FORELDRE n=349



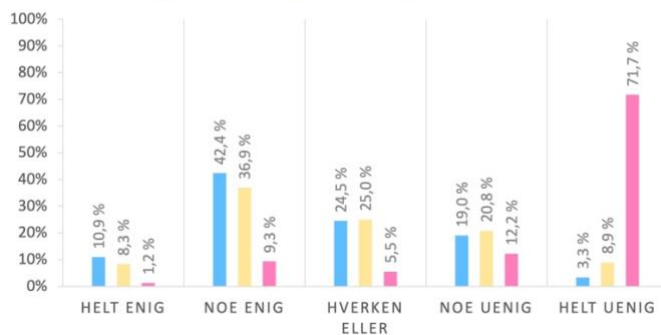
**JOSEFINE**

LÆRERE n=190 PPT n=169 FORELDRE n=344



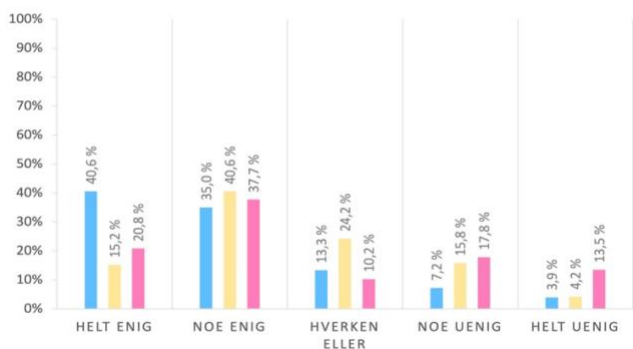
**FREDRIK**

LÆRERE n=184 PPT n=168 FORELDRE n=343



**AYLA**

LÆRERE n=180 PPT n=165 FORELDRE n=342



## **Vedlegg 5: Samarbeidsavtale ved samskriving av masteroppgave**

Avtalen skal sikre et godt samarbeid mellom studentene og gi informasjon om partenes plikter og rettigheter. Signering av avtalen innebærer et samtykke fra alle parter om at de har gjort seg kjent med sine plikter og rettigheter presentert nederst i avtalen.

### Avtalen gjelder samarbeid mellom:

Student: Marlene Hauge

Dato: 02.05.23      Signatur:

Student: Stine Spilde Monsen

Dato: 02.05.23      Signatur:

Veileder: Astrid Knutsdatter Lenvik

Dato: 02.05.23      Signatur:

### Informasjon om masteroppgaven

Arbeidstittel: Identifisering og tilrettelegging av evnerike barn

Emnekode og navn: SPED395 Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Startdato: 12.07.22 – sluttdato: 16.05.23

Psykologiske fakultet. Institutt for pedagogikk

### Partenes plikter og rettigheter

#### *Studentene*

- har felles ansvar for å fylle ut og levere signert samskrivningsavtale
- har felles ansvar for å bidra med lik arbeidsinnsats inn i samarbeidet og samskrivingen av masteroppgaven.
- har et felles ansvar for masteroppgaven som helhet. Dette innebærer at man ikke kan fordele deler/kapitler mellom seg, men at studentene har spesifikke ansvarsområder i oppgaven.
- har felles ansvar for at retningslinjer i forbindelse med det å skrive en masteroppgave blir fulgt, og har felles ansvar for å forhindre juks og plagiat.
- har felles opphavsrett til den ferdigstilte oppgaven og til innsamlet materiale.



Skulle samarbeidet brytes underveis, må det avklares gjennom dialog og forhandlinger hvordan stoffet kan tilpasses og omskrives til en ny kontekst/individuelle oppgaver. I dette tilfellet har begge partene ansvar for å tilpasse arbeidet til en ny kontekst slik at det ikke fremstår som plagiat.

- har begge et ansvar for å fylle ut prosessdokumentet som vedlegg til masteroppgaven i felleskap, og begge partene skal være enige om innholdet. Veileder skal inkluderes i ferdigstillingen av prosessdokumentet.
- skal holde veileder(e) oppdatert om samarbeidsforholdet og arbeidsprosessen.
- skal varsle instituttet dersom de ønsker å bli løst fra samarbeidsavtalen.
- må begge være enige om publisering og/eller båndlegging.

#### *Veilederen*

- skal ha en oppstartssamtale med studenter med gjennomgang av den planlagte prosessen.
- skal ta opp spørsmål om samarbeidsforholdet som en del av veiledningen.
- skal gjennomføre avsluttende samtale om samarbeidet før ferdigstilling av prosessdokumentet, med begge studentene til stede.
- kan fraråde samskriving dersom hun opplever at samarbeidet ikke fungerer eller at samskriving ikke er hensiktsmessig.

#### **Fordeling av oppgaver**

Sammendrag	Marlene
Forord	Marlene
Innledning	Marlene
Teori	Marlene
Metode	Stine
Resultat/Funn/Analyse	Stine
Drøfting	Stine
Avslutning	Stine

## Vedlegg 6: Bekreftelse på håndtering av personopplysninger



Bergen, 10.05.23

**Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.**

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE.

Vitenskapelig forskning som omfatter sensitive personopplysninger, har rådføringsplikt med personvernombud. UiB har avtale med SIKT sin om personvernrådgivningstjeneste for å oppfylle rådføringsplikten.

Jeg bekrefter med dette at Stine Spilde Monsen og Marlene Hauge sitt masterprosjekt er registrert i RETTE og har vært vurdert av SIKT sin personvernrådgivningstjeneste.

Signatur veileder

*Atfid Lennik*