

# *MASTERGRADSOPPGAVE*

*Evnerike elever*

*En kvantitativ studie av læreres holdninger til evnerike elever, deres syn på elevers intelligens og mestringsforventning.*

*Alexander Karlsen*  
*Studentnummer 81064*

*Vår 2018*

*Mastergradstudiet i spesialpedagogikk*  
*Avdeling for lærerutdanning*



# Sammendrag

## Tema og problemstilling

Denne masteroppgaven omhandler evnerike elever. Grunnlaget for å velge et slikt tema er for det første etterspørselen av mer forskning om denne elevgruppen, men en del av drivkraften for oppgaven er også at dette er et tema som blir lite omtalt i forhold til andre spesialpedagogiske temaer. Hovedsakelig undersøker denne oppgaven læreres holdninger til evnerike elever, men lærernes syn på elevers intelligens, samt deres mestringsforventning om å kunne gjennomføre tilpasset undervisning, blir også undersøkt. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling for oppgaven:

«Hvordan er læreres holdninger til evnerike elever?»

I tillegg til denne overordnede problemstillingen har jeg også forholdt meg til tre forskningsspørsmål:

- I hvilken grad henger lærernes kjønn, alder, yrkeserfaring og spesialpedagogisk bakgrunn sammen med holdninger til evnerike elever?
- I hvilken grad henger lærernes syn på elevers intelligens sammen med holdninger til evnerike elever?
- Har lærere med høy mestringsforventning også en mer positiv holdning til evnerike elever?

## Metode og datainnsamling

Denne masteroppgaven er en kvantitativ oppgave, som benytter seg av et digitalt spørreskjema som datainnsamlingsmetode. Utvalget er lærere som arbeider i den offentlige skolen på barnetrinnet i en mellomstor kommune i Norge. Disse lærerne ble rekruttert som respondenter til spørreundersøkelsen gjennom rektorene på skolene, som jeg i første omgang kontaktet personlig for å informere om studien og dens innhold. Datainnsamlingen foregikk over en periode på to uker høsten 2017. For å undersøke lærernes holdninger til evnerike elever ble et spørreskjema utviklet av Gagnè og Nadeau (1991) benyttet. Dette spørreskjemaet er inndelt i seks kategorier: behov og støtte, motstand mot støtte, sosial verdi, avvising,

gruppering og akselerasjon. Hensikten er å måle holdninger innenfor hver av disse kategoriene. For å undersøke lærerens syn på elevens intelligens ble en tilpasset versjon av Dwecks (1999) spørreskjema benyttet. Dette skjemaet kartlegger to ulike syn på elevens intelligens – et fast syn og et formbart syn. For å undersøke lærernes mestringsforventning i forhold til å kunne gjennomføre tilpasset undervisning ble deler av Skaalvik og Skaalviks (2007b) spørreskjema benyttet, tilpasset oppgavens hovedtema (dvs evnerike elever).

## Resultater og konklusjon

Av de 442 lærerne som ble invitert til å svare på spørreundersøkelsen, var det 160 som gjorde dette, noe som innebærer en svarprosent på 36.2 %. Lærerne viste positive holdninger innenfor flere av kategoriene av holdninger til evnerike elever, men det ble også gitt uttrykk for ambivalente og til dels negative holdninger. Majoriteten av lærerne så på elevens intelligens som noe formbart og i tillegg hadde de en nokså høy mestringsforventning når det gjaldt å kunne tilpasse undervisningen til evnerike elever. Når det gjaldt de tre forskningsspørsmålene ble det funnet få signifikante korrelasjoner mellom disse variablene. Ingen av bakgrunnsvariablene kjønn, alder, yrkeserfaring eller spesialpedagogisk bakgrunn hadde sammenheng med mer positive eller mer negative holdninger overfor evnerike elever. Lærernes syn på elevens intelligens hang i liten grad sammen med holdninger til elevgruppen, mens mestringsforventning korrelerte negativt med enkelte kategorier ment å måle holdninger til evnerike elever.

Med bakgrunn i resultatene fra undersøkelsene er det belegg for å hevde at lærerne i dette utvalget for det meste viste positive holdninger til evnerike elever. Samtidig er det et behov for ytterligere forskning på dette området, også for flere holdningsstudier i en norsk kontekst som kan bekrefte eller avkrefte funnene fra denne oppgaven.

## Forord

Det ligger utallige timer med skriving, lesing, tanker, ideer, gleder og skuffelser i arbeidet med en masteroppgave. Det er på en måte synd at denne prosessen ikke kommer til uttrykk i det ferdige produktet, når jeg nå endelig har kommet i mål.

Arbeidet med denne masteroppgaven har stort sett vært givende fra start til slutt, selv om enkelte perioder har bydd på utfordringer og til dels stor frustrasjon. Takk til alle skoler og lærere som har vært positivt innstilt til min spørreundersøkelse og tatt seg tid til å svare på den. Uten dere hadde ikke resultatet blitt det samme.

I tillegg til alle som har svart på spørreundersøkelsen, har jeg på veien mot en ferdig masteroppgave fått uvurderlig hjelp og støtte. Derfor er det på sin plass å takke alle disse personene som har bidratt på ulike måter.

For det første ønsker jeg å takke mine veiledere Rune Andreassen og Ivar Bråten. Dere har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, vært gode diskusjonspartnere og gjort en omfattende språkvask med oppgaven. Ikke minst har dere bidratt betydelig rundt arbeidet med dataprogrammet SPSS som jeg er svært takknemlig for.

For det andre ønsker jeg å takke alle som har lest korrektur på oppgaven. Det har vært nyttig med deres kritiske øyne, da man lett ser seg blind på egne feil.

For det tredje er det på sin plass å takke min samboer for all støtte og hjelp under denne prosessen. Du har lagt til rette for meg slik at kveldene etter jobb og helgene kan brukes til skriving og lesing, og uten denne hjelpen hadde jeg ikke kommet i mål. Tusen takk!

Sist, men ikke minst, takk til deg mamma:

Uten deg hadde jeg aldri tatt noen mastergrad. Jeg har lært så utrolig mye av deg, og du har vært til stor inspirasjon for meg. Og endelig klarte jeg det! Jeg vet du leser hvert eneste ord i masteroppgaven, akkurat som vi snakket om. Takk.

## Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	8
1.1	Tema og faglig bakgrunn.....	8
1.2	Begrepsavklaring.....	9
1.2.1	Evnerike elever.....	9
1.2.2	Holdninger.....	10
1.3	Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.4	Oppgavens oppbygning.....	11
1.5	Avgrensing.....	12
2.0	Innramming av oppgaven.....	13
2.1	Skolekulturen i Norge.....	13
2.2	Lovgivning i norsk skole.....	14
2.2.1	Tilpasset opplæring.....	14
2.2.2	Retten til spesialundervisning.....	16
3.0	Teori og forskning.....	18
3.1	Evnerike elever – et terminologisk mangfold.....	18
3.2	Kjennetegn ved evnerike elever.....	19
3.3	Intelligens.....	20
3.4	Definisjoner og forklaringsmodeller.....	23
3.4.1	Treringsmodellen.....	25
3.4.2	Flerfaktormodellen.....	26
3.5	Tidligere forskning.....	27
3.5.1	Forskning om evnerike elever generelt.....	27
3.5.2	Forskning om læreres holdninger til evnerike elever.....	32
3.6	Holdninger.....	36

4.0 Metode.....	38
4.1 Utvalg .....	39
4.2 Spørreundersøkelse som metode.....	41
4.3 Måleinstrumenter .....	42
4.3.1 Holdninger til evnerike elever.....	43
4.3.2 Mestringsforventning.....	44
4.3.3 Syn på intelligens .....	45
4.4 Validitet .....	45
4.4.1 Begrepsvaliditet.....	45
4.4.2 Indre validitet .....	46
4.4.3 Ytre validitet.....	47
4.4.4 Statistisk validitet .....	47
4.5 Reliabilitet.....	48
4.6 Etikk .....	49
5.0 Resultater .....	50
5.1 Holdninger til evnerike.....	50
5.2 Mestringsforventning og syn på elevens intelligens.....	54
5.2 Korrelasjoner.....	56
6.0 Diskusjon .....	60
6.1 Lærernes holdninger til evnerike elever .....	60
6.2 Lærernes mestringsforventning og syn på elevens intelligens .....	64
6.3 Begrensninger ved studien.....	65
6.4 Fremtidig forskning om evnerike elever .....	66
6.5 Konklusjon.....	67
Litteratur.....	69
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv .....	78
Vedlegg 2 – Spørreskjema .....	79

Vedlegg 3 – Holdninger til evnerike, inndelt i kategorier.....	86
Vedlegg 4 – Godkjenning NSD.....	88

## 1.0 Innledning

Denne studien undersøker læreres holdninger til evnerike elever. I tillegg til dette undersøker den læreres mestringsforventning tilknyttet tilpasset undervisning og deres syn på elevens intelligens. I det følgende vil jeg begrunne hvorfor denne oppgaven har blitt viet et slikt tema. Jeg vil også ta for meg begrepsavklaringer, oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt oppgavens oppbygning og avgrensning.

### 1.1 Tema og faglig bakgrunn

Det er vanskelig å si nøyaktig hvor mange evnerike elever det finnes i Norge og det er også en utfordring i seg selv å definere denne elevgruppen. Det man likevel kan hevde, er at mange evnerike elever går i norske skoler, uten å bli identifisert som dette (Jøsendal et al., 2016). Dette betyr at utbredelsen av evnerike elever trolig er større enn hva vi vet, og kanskje er de representert i alle landets skoler? Til tross for dette mangler lærere kunnskap om denne elevgruppen (Horn, 2009; Jøsendal et al., 2016).

Ønsket om å skrive en masteroppgave om evnerike elever og om læreres holdninger til denne elevgruppen kommer på bakgrunn av at disse elevene er en gruppe elever som antagelig ikke får den oppmerksomheten de trenger. Temaet er lite vektlagt i lærerutdanningene (Smedsrud, 2012), lærere har som nevnt begrenset kunnskap og mange av disse elevene kan være en viktig ressurs for samfunnet i årene som kommer. En studie om holdninger til denne elevgruppen vil derfor kunne gi noen svar på hvordan disse elevene blir møtt i den norske skolen.

Forskningen om evnerike elever er ikke like utbredt som forskning om andre spesialpedagogiske temaer som AD/HD, lesevansker og dysleksi, særlig gjelder dette norsk forskning. Eksempelvis gir et enkelt søk på Oria et treff på 2966 fagfelleverderte tekster om AD/HD, mens tallet er 4 når det kommer til evnerike. Forskningen om evnerike kommer hovedsakelig fra USA og andre europeiske land. Her i landet har vi forskere som Kjell Skogen, Ella Maria Cosmovici Idsøe og Jørgen Smedsrud som arbeider på fagfeltet, og de senere årene har det også blitt skrevet noen masteroppgaver om temaet. Blant annet av Finsberg (2015) som skriver om utfordringer lærere møter på når de forsøker å tilpasse undervisningen sin til evnerike, noe også Engelstad (2012) skriver om. Helgesen (2014)



undersøker om trivsel også gjelder for de evnerike elevene, mens van den Hollander (2007) har fokusert på hvordan de evnerike blir ivaretatt i henholdsvis en norsk og en nederlandsk skole.

Av den forskningen som allerede eksisterer om evnerike elever, er det mange som etterlyser ytterligere forskning om læreres holdninger til elevgruppen (Børte, Lillejord, & Johansson, 2016; Jøsendal et al., 2016; McCoach & Siegle, 2007). Etter hva jeg kan forstå er det ikke tidligere blitt gjennomført noen større studier omkring dette temaet i en norsk kontekst. Det vi har av forskning om læreres holdninger til evnerike kommer hovedsakelig fra USA, men det er også gjort enkelte studier i andre nordiske land som Sverige (Allodi & Rydelius, 2008) og Finland (Laine, 2016). På bakgrunn av at læreres holdninger til evnerike er lite forsket på, særlig i Norge og at denne typen studier etterspørres i feltet mener jeg at mitt bidrag kan være nyttig til å møte denne etterspørselen. For å få enda flere og interessante resultater har jeg også tatt sikte på å undersøke lærernes mestringsforventning knyttet opp mot tilpasset undervisning og deres syn på elevers intelligens i min oppgave. I tillegg kan det også tenkes at disse forholdene har innvirkning på lærernes holdninger til evnerike elever, noe som vil bli utdypet senere i oppgaven.

## 1.2 Begrepsavklaring

Det vil være formålstjenlig med en begrepsavklaring av hensyn til leseren av denne oppgaven. Videre vil jeg utdype hva jeg legger i begrepene ”evnerike elever” og ”holdninger” slik at det skapes en felles forståelsesramme for videre lesing.

### 1.2.1 Evnerike elever

Det finnes flere definisjoner og forklaringsmodeller på det å være evnerik, og fagfeltet synes ikke å komme til enighet på dette punktet (Børte et al., 2016). Med evnerike elever i denne oppgaven menes ”elever som har spesielt gode evner og dermed potensiale for å nå langt i de fleste teoretiske fagene.” Grunnlaget for å velge en slik definisjon gjøres på bakgrunn i flere forhold. Denne oppgaven er av kvantitativ art og videre er spørreskjema brukt som metode. Innholdet i et spørreskjema bør være kort, presist og oversiktlig da dette kan øke svarprosenten (Bryman, 2016). I tillegg til dette, er høy IQ et felles kjennetegn på evnerike elever, derav spesielt gode evner. De to nevnte forholdene er de mest fremtredende grunnene

til at denne definisjonen er valgt, men en ytterligere diskusjon omkring dette vil finne sted senere i oppgaven.

### 1.2.2 Holdninger

Når det gjelder holdninger er det i likhet med begrepet ”evnerike elever” også her mange definisjoner og forklaringer. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i definisjonen til Bizer, Barden og Petty (2003, s. 247) som sier at en holdning er:

..a global and relatively enduring evaluation (e.g., good or bad) of a person, object, or issue. Attitudes can be based on affective, cognitive, or behavioral information and can vary in their strength (e.g., how enduring, how resistant to change, and how predictive of behavior they are).

Definisjonen vil bli kommentert og knyttet opp mot evnerike elever senere i oppgaven, men jeg vil igjen påpeke viktigheten av å studere læreres holdninger, da dette kan gi oss et innblikk i hvordan de evnerike elevene blir møtt i skolen.

### 1.3 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg fattet raskt interesse for temaet evnerike elever og bestemte meg nokså tidlig for at min masteroppgave skulle bli viet til dette. Da jeg først startet å lese meg opp på temaet forstod jeg gjennom litteraturen at forskning på læreres holdninger til denne elevgruppen var mangelvare, og sårt tiltrengt. Særlig er dette en mangelvare her i landet, og for å etterkomme denne etterspørselen valgte jeg dette som tema for oppgaven. Jeg fant også ut gjennom å lese tidligere forskning på området, at læreres holdninger til evnerike elever er polariserte, der noen er svært positive, mens andre tilsvarende negative. Å kaste lys over slike forhold, der jeg får bekreftet eller avkreftet tidligere forskning så jeg på som spennende. Min overordnede problemstilling er altså:

”Hvordan er læreres holdninger til evnerike elever?”.

Ut fra en slik problemstilling har jeg også vært innom flere mulige forskningsspørsmål, men har til slutt endt opp med følgende:

- I hvilken grad henger lærernes kjønn, alder, yrkeserfaring og spesialpedagogisk bakgrunn sammen med holdninger til evnerike elever?
- I hvilken grad henger lærernes syn på elevers intelligens sammen med holdninger til evnerike elever?
- Har lærere med høy mestringsforventning også en mer positiv holdning til evnerike elever?

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

Først vil denne oppgaven, i kapittel 2, starte med en innramming av temaet evnerike elever knyttet opp i mot skolekulturen i Norge. Her vil jeg komme inn på lovgivningen i norsk skole, spesielt blir tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning omtalt. Begrepet mestringsforventning vil jeg også ta for meg her. I kapittel 3 vil jeg ta for meg sentral teori og forskning. Under avsnitt 3.1 og 3.2 tar jeg henholdsvis for meg terminologien omkring evnerike elever samt kjennetegn på denne elevgruppen. Etter dette kommer jeg inn på intelligensbegrepet der jeg tar for meg to ulike syn på intelligens. Videre vil oppgaven omhandle definisjoner og forklaringsmodeller på evnerikhet, der jeg særlig vil begrunne definisjonen denne oppgaven bruker om evnerike elever. To ulike forklaringsmodeller, treringsmodellen og flerfaktormodellen, vil også bli diskutert. Avsnitt 3.5 vil ta for seg tidligere forskning om evnerike elever generelt, før jeg ser spesielt på akselerasjon og berikelse som pedagogiske tilnæringsmåter overfor denne elevgruppen, evnerike elever med tilleggsvansker, samt forskning om læreres holdninger til elevgruppen, som er oppgavens hovedbeskjeftigelse. Etter dette vil avsnitt 3.6 gjøre rede for holdningsbegrepet.

Kapittel 4 tar for seg metodologiske valg for oppgaven. I avsnitt 4.1 vil jeg beskrive prosessen med å skaffe respondenter til spørreundersøkelsen, videre vil jeg under avsnitt 4.2 beskrive fordeler og ulemper ved spørreskjema som metode, før jeg under avsnitt 4.3 tar for meg måleinstrumentene undersøkelsen bygger på. Videre tar kapittel 4 opp viktige aspekter ved validitet og reliabilitet knyttet til denne studien, samt at etiske forhold blir diskutert.

I kapittel 5 presenterer jeg studiens hovedfunn. Her vil det bli vist til gjennomsnittsskårer, standardavvik, reliabilitetskoeffisienter og korrelasjonsberegninger. De ulike statistiske beregningene er utført ved hjelp av dataprogrammet SPSS. I kapittel 6, oppgavens diskusjonsdel, knytter jeg resultatene fra undersøkelsen opp mot teori og forskning som ble presentert i kapittel 2. Jeg avslutter kapittel 6 med en oppsummering og en konklusjon.

## 1.5 Avgrensing

Denne oppgaven har læreres holdninger til evnerike elever som hovedtema. Oppgaven baserer seg på et digitalt spørreskjema som lærerne selv fyller ut. Av den grunn vil jeg derfor kun få innblikk i lærernes synspunkter om de spørsmålene spørreskjemaet inneholder. Jeg vil med andre ord ikke kunne si noe om andre temaer som kunne vært interessante, som for eksempel kunnskapsnivået lærerne har om evnerike elever. Denne oppgaven er bevisst rettet mot lærere, da forskningsfeltet etterspør denne typen studier. Oppgaven vil ikke ta for seg hva henholdsvis foreldre, elever eller andre parter av interesse måtte mene om temaet.

## 2.0 Innramming av oppgaven

For å sette temaet evnerike elever inn i rett kontekst vil jeg i dette kapittelet ta for meg skolekulturen i Norge og videre hvilke konsekvenser denne kan føre med seg overfor de evnerike elevene. Etter dette vil jeg ta for meg noe av lovgivningen i den norske skolen, herunder lovene om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

### 2.1 Skolekulturen i Norge

Enhets skolen og tilpasset opplæring står sentralt i Norge, og de bygger på et likhetsprinsipp (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Kovac, 2011). Dette prinsippet understreker betydningen av inkludering, men det finnes forskning som peker på at likhetsprinsippet ikke gagnar de evnerike elevene i særlig stor grad (Allodi & Rydelius, 2008; Børte, Lillejord, & Johansson, 2016). I tillegg hadde NRK i juni 2017 en sak på sine nettsider om "Alexander", som til tross for sine unike teoretiske evner og svært raske hoderegning ble skoletaper i Norge (Garfjeld, 2017). Denne saken er nok ikke unik, og kan bidra til å gi oss et bilde av hvordan det går med enkelte evnerike i norsk skole.

Hvordan ulike skolesystemer påvirker de evnerike elevene har også opptatt flere forskere. En svensk studie fra 2008 hevdet at et skolesystem som verdsetter likhetsprinsippet undergraver tanker om ulikhet blant elevene og gjør at evnerike elever får mindre oppmerksomhet (Allodi & Rydelius, 2008). Dette er blitt bekreftet i studier fra Finland, som har det samme skolesystemet som de andre skandinaviske landene (Laine, 2016). Laine (2016) hevder at en skolepolitikk der likhetsprinsippet er rådende, i liten grad møter behovene til evnerike elever. Dette kan komme av at skolekulturer som legger likhetsprinsippet til grunn har tradisjon for å ta vare på de svake, mens holdningen overfor de evnerike elevene er at disse klarer seg selv (Børte et al., 2016).

Det er viktig å være klar over at pedagogisk forskning kan farges av et lands skolekultur, noe som gjør at en ikke automatisk kan overføre forskningsfunn fra et land til et annet. Det norske likhetsidealet, med en skole som er forholdsvis lite prestasjonsorientert (Undheim, Nordvik, Gustafsson & Undheim, 1995), kan for eksempel sies å være i motsetning til prestasjonskulturen i USA (Freeman, 2005), som er det landet hvor det antagelig er gjort mest forskning på evnerike elever.

## 2.2 Lovgivning i norsk skole

De gjeldende lover påvirker hvilke tilbud elevene blir møtt med i skolen. Videre vil opplæringsparagrafene 1-3 (tilpasset opplæring) og 5-1 (retten til spesialundervisning) diskuteres, da disse har innvirkning på opplæringstilbudet til alle elever, men særlig til evnerike elever, som er av interesse her.

### 2.2.1 Tilpasset opplæring

I Kunnskapsløftet, som er dagens gjeldende læreplan, er tilpasset opplæring sentralt forankret (Utdanningsdirektoratet, 2006). I Opplæringslovens § 1-3, som omhandler prinsippet om tilpasset opplæring, kan vi lese følgende: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten” (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

I følge lovteksten skal altså alle elever, også evnerike elever, møte en opplæring som er tilpasset deres behov. En faktor som kan tenkes ha å betydning for hvor godt lærere lykkes med denne tilpasningen, er deres mestringsforventning, kjent som self-efficacy i engelsk litteratur. Mestringsforventning handler om tiltroen man har til egen kompetanse på et bestemt område, altså hvor sannsynlig man selv mener det er at man kan lykkes med noe, og stammer fra Banduras teorier om temaet (Imsen, 2005). Dette har videre innvirkning på hvilke aktiviteter man gir seg i kast med og hvor mye energi man investerer i aktiviteten (Imsen, 2005). Forskning viser at økt mestringsforventning henger sammen med økt jobbmotivasjon og engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Av den grunn kan det derfor tenkes at lærere med økt tiltro til egen kompetanse når det gjelder å tilpasse undervisningen, kan møte de evnerike på en bedre måte enn lærere med liten tiltro til seg selv. Andreassen og Reichenberg (under publisering) undersøkte mestringsforventning hos norske og svenske lærere når det gjaldt å tilpasse leseundervisningen til elever. I sin studie fant de blant annet ut at eldre lærere har høyere mestringsforventning enn yngre lærere, men det finnes også litteratur som hevder at norske lærere generelt sett har en lavere mestringsforventning sammenlignet med lærere fra andre land, mer spesifikt, lærere fra andre OECD-land (Risjord, 2016).

Mestringsforventning kan betraktes som en av flere viktige forutsetninger for at tilpasset opplæring skal lykkes i skolen. Skogen og Idsøe (2011) nevner fire andre forutsetninger for å lykkes med dette arbeidet. For det første må opplæringen tilpasses elevenes faglige nivå. Dette kan virke selvsagt, men kan likevel være utfordrende nok for læreren. For å eksemplifisere dette kan man tenke seg en lærer som gjennomgår multiplikasjon for sine elever. For at alle skal få en tilpasset opplæring er det viktig at læreren vet hvilken kompetanse den enkelte elev har før undervisningen starter. Er det enkelte elever som ikke mestrer multiplikasjon, er det lærerens plikt å melde fra om dette til skoleledelsen eller sette inn nødvendige støttetiltak (Skogen & Idsøe, 2011). I tillegg til å hjelpe elever som synes multiplikasjon er vanskelig, må også læreren tilpasse undervisningen til evnerike elever ved å bygge på deres tidligere kunnskaper. Forskning (Mönks & Ypenburg, 2008) har vist at undervisningen ofte sikter seg inn mot ”gjennomsnittseleven”. I den grad dette skjer kan de evnerike elevene blir umotiverte og kjede seg, og i verste fall blir de ”skoletapere”(Skogen & Idsøe, 2011) slik vi så et eksempel av tidligere i denne oppgaven. Allerede i 1960-årene hevdet Hofset (1970) at de evnerike fikk lite tilpasset undervisning på grunn av at fagene var preget av en undervisning innrettet mot ”gjennomsnittet”.

For det andre må opplæringen tilpasses elevens læringskapasitet. Dette innebærer at læreren må være klar over de store individuelle forskjellene elevene kommer til skolen med, og at disse forskjellene blir kartlagt. I følge Skogen og Idsøe (2011) kan det tenkes at intelligenstagere er et godt supplement for skolen når det gjelder å kartlegge denne kapasiteten hos elevene, men dette virker samtidig svært tids- og ressurskrevende. Intelligensbegrepet vil bli diskutert senere i oppgaven, derfor omtales ikke dette ytterligere nå.

For det tredje mener Skogen og Idsøe (2011) at opplæringen må tilpasses elevens ulike læringsstiler. Elever lærer ulikt. Noen lærer best alene, andre best i grupper, noen lærer av å lese, mens andre lærer gjennom praktiske gjøremål. Et viktig poeng er at en elevs læringsstil kan forandre seg over tid (Skogen & Idsøe, 2011), noe en lærer bør være klar over. Forskning viser også at evnerike elever trenger både individuelle oppgaver og oppgaver av samarbeidende karakter (Bailey et al., 2012). På den andre siden er læringsstiler noe som møter skarp kritikk i litteraturen, og mange læringsforskere tar direkte avstand fra dette. Kirschner (2017) fremstiller læringsstiler som myter, da han mener majoriteten av litteraturen som omtaler disse læringsstilene har lite forskningsmessig belegg. Kirschner (2017) skriver at for det første så finnes det ingen vitenskapelige beviser for at elever har spesielle

læringsstiler, til tross for at det finnes en del litteratur som klassifiserer elever etter et slikt kriterium. For det andre viser forfatteren at det er grunnleggende problemer med reliabiliteten og validiteten til måtene å bestemme elevers læringsstiler på. Den mest benyttede metoden er selvrapporing, og problemet med slike metoder er at elevene enten ikke rapporterer ærlige tilbakemeldinger eller har kunnskapen til å rapportere om slike forhold på en adekvat måte. Det vises til selvrapporingstudier der elever selv skulle rapportere hvor lang tid de brukte på hjemmelekser, samtidig som disse elevene ble utstyrt med en digital penn som registrerte tiden som ble benyttet. Resultatene viste at hele 88% av elevene overrapporterte tiden de faktisk brukte (Kirschner, 2017, s. 167). Det er også problematiske sider knyttet til selvrapporing av læringsstiler fordi måten elever liker å lære på ikke nødvendigvis er den som gir dem best, og det finnes studier som viser at elevers preferanser med hensyn til læringsstiler fører til mindre læring når den aktuelle metoden faktisk ble benyttet (Kirschner, 2017). Til tross for slik nedslående forskning med hensyn til læringsstiler kan man lese hos Kirschner (2017) at så mange som 95 % av lærere i Storbritannia, Nederland, Tyrkia, Hellas og Kina mener elever lærer bedre ved å motta opplæring i deres foretrukne læringsstil (Kirschner, 2017, s. 170).

Den fjerde forutsetningen hos Skogen og Idsøe (2011) omhandler relasjon og samarbeid. Opplæringen skal gi følelsen av tilhørighet og fellesskap. Dette er i samsvar med vektleggingen av relasjoner og inkludering i den norske skolen (Skogen & Idsøe, 2011).

### 2.2.2 Retten til spesialundervisning

Opplæringsloven § 5-1 slår fast at elever som ikke får utbytte av undervisningen har krav på spesialundervisning, men dette gjelder imidlertid ikke de evnerike elevene. I veilederen til spesialundervisning står det at ”retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2014, kap. 2.1, avsn. 14). Smedsrud og Skogen (2016) hevder at dette er en misforståelse av evnerike elever som gruppe og hele lovparagrafen. Det faktum at evnerike elever ikke medregnes i Opplæringslovens § 5-1 er med på å la myter om elevgruppen leve i beste velgående, hevdes det (Smedsrud & Skogen, 2016). Når elevgruppen evnerike ikke faller innunder paragrafen, blir det kanskje enda viktigere å satse på tilpasset opplæring. I Breivik og Tørnmoens mastergradsavhandling fra 2017 ble to skoler som har tilpasset opplæring for evnerike elever som satsningsområde studert (Breivik & Tørnmoen,



2017). Resultatene viste at majoriteten av skoleledere, lærere og foreldre var fornøyde med den tilpasningen som ble gjort på de aktuelle skolene, der elevene ble tilbudt akselerasjon og berikelse av undervisningen (en beskrivelse av disse to pedagogiske strategiene vil finne sted senere i oppgaven). I den sammenheng hører det med til historien at dette var to satsningsskoler, og av den grunn kan det derfor tenkes at dette er en standard som resten av landets skoler lite trolig holder. Om de evnerike ikke møter en skolehverdag som er tilstrekkelig tilpasset deres evner og forutsetninger, kan konsekvensene bli dårlig skolemotivasjon, dårlig konsentrasjon og lavt innlærings tempo hevder Mönks og Ypenburg, (2008, s.69)

## 3.0 Teori og forskning

I dette kapittelet vil jeg først ta for meg ulike begreper brukt for å beskrive evnerike elever, samt kjennetegn på denne elevgruppen. Etter dette kommer jeg inn på intelligensbegrepet, før jeg fortsetter med ulike definisjoner og forklaringsmodeller på evnerikhet. Videre omtaler jeg tidligere forskning gjort på feltet, herunder forskning som omhandler akselerasjon og beriket undervisning, forskning om dobleleksepsjonelle evnerike elever og forskning om læreres holdninger til elevgruppen. Til slutt vil jeg gjøre rede for holdningsbegrepet.

### 3.1 Evnerike elever – et terminologisk mangfold

Det er stor variasjon, særlig i norsk faglitteratur, når det gjelder navnsetting av denne elevgruppen. Evnerike, talentfulle, akademisk talentfulle, begavede og høytpresterende elever er noen eksempler på ulike betegnelser som blir brukt (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Dette terminologiske mangfoldet kan tyde på liten enighet blant forskerne på området (Børte et al., 2016), noe som betyr at litteraturen ikke nødvendigvis omtaler de samme elevene.

I en NOU fra 2016 med tittelen ”Mer å hente” brukes betegnelsen «elever med stort læringspotensial» (Jøsendal et al., 2016). Smedsrud (2012) bruker «evnerike elever», mens hos Idsøe (2014) er «akademisk talent» benyttet. Denne variasjonen i terminologi er noe som også opptar Børte et al. (2016).

Når det gjelder engelskspråklig faglitteratur synes betegnelsen ”gifted” å bli benyttet i størst grad. Børte et al. (2016) skriver at det er utfordrende å finne norske betegnelser som er gode og dekkende for slike engelske faguttrykk. Videre skriver de at evnerike, begavede og talentfulle blir brukt som synonymmer på norsk, mens Smedsrud (2012) hevder at det er en tendens til å skille mellom talent og evner. Sekowski og Lubianka (2015) skriver på sin side at det ikke er noen tradisjon for å betegne de evnerike elevene i de nordiske landene Norge, Sverige og Finland, på bakgrunn av det nevnte likhetsprinsippet skolekulturen i disse landene bygger på.

Men hvor viktig er det egentlig hva vi kaller disse elevene? Diskusjonen om hvilken betegnelse som er best egnet kommer ifølge Idsøe (2014) som et resultat av at skolene ikke er gode nok til å møte den brede variasjonen i elevmassen. I en optimal skoleverden hadde denne diskusjonen ikke vært nødvendig hevder forfatteren. Om skolen hadde klart å møte alle elevenes behov, ville det ikke vært nødvendig å ha betegnelsen ”evnerik” på enkelte elever,

men dette er nødvendig for å klassifisere de elevene som ikke får den tilpasningen de trenger for å utvikle sine talenter fullt ut.

### 3.2 Kjennetegn ved evnerike elever.

Evnerike elever er på mange måter en uensartet gruppe (Jøsendal et al., 2016) og det florerer myter om denne elevgruppen, som for eksempel at evnerike elever klarer seg fint selv uten ekstra oppmerksomhet (Fiedler, Lange, & Winebrenner, 2002; Laine, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016; Troxclair, 2013), at evnerike elever i ordinære klasser vil sørge for at de andre elevene får gode rollemodeller (Fiedler, Lange, & Winebrenner, 2002; Smedsrud & Skogen, 2016), at evnerike ikke møter utfordringer og problemer (Laine, 2016) og at evnerikhet er en medfødt egenskap (Børte et al., 2016; Laine, 2016; Cross, 2002).

Smedsrud og Skogen (2016) skriver at de to mest utbredte mytene i Norge er at de evnerike elevene klarer seg fint selv og at spesiell hjelp til de evnerike vil føre til elitisme. Forfatterne hevder videre at slike myter blant annet opprettholdes ved at de evnerike elevene ikke inkluderes i Opplæringslovens § 5-1, som omhandler retten til spesialundervisning (Smedsrud & Skogen, 2016). Om man ikke får bukt med slike myter, kan dette være med på å skape negative holdninger til denne elevgruppen, men økt fokus på evnerike i lærerutdanningene kan på en annen side være med på å motvirke dette (Plunkett & Kronborg, 2011; Troxclair, 2013).

Når slike myter finnes om de evnerike elevene i faglitteraturen, kan det være formålstjenlig å presentere noen kjennetegn på disse elevene. Tabell 1 er hentet fra Skogen og Idsøe (2011, s. 96) og kan være nyttig, særlig for lærere i skolen når det kommer til identifisering av evnerike elever.

Av tabell 1 kommer det frem at evnerike barn skiller seg fra skoleflinke barn ved at de blant annet lærer raskere, har større kapasitet til å ta inn over seg ny informasjon og er bedre problemløsere (Skogen & Idsøe, 2011, s. 97). Samtidig er ikke skillene mellom skoleflinke og evnerike barn så krystallklare som man kan få inntrykk av tabellen. Det er også slik at evnerike elever eksempelvis ”kan svarene”, mens de skoleflinke ”stiller spørsmålene”.

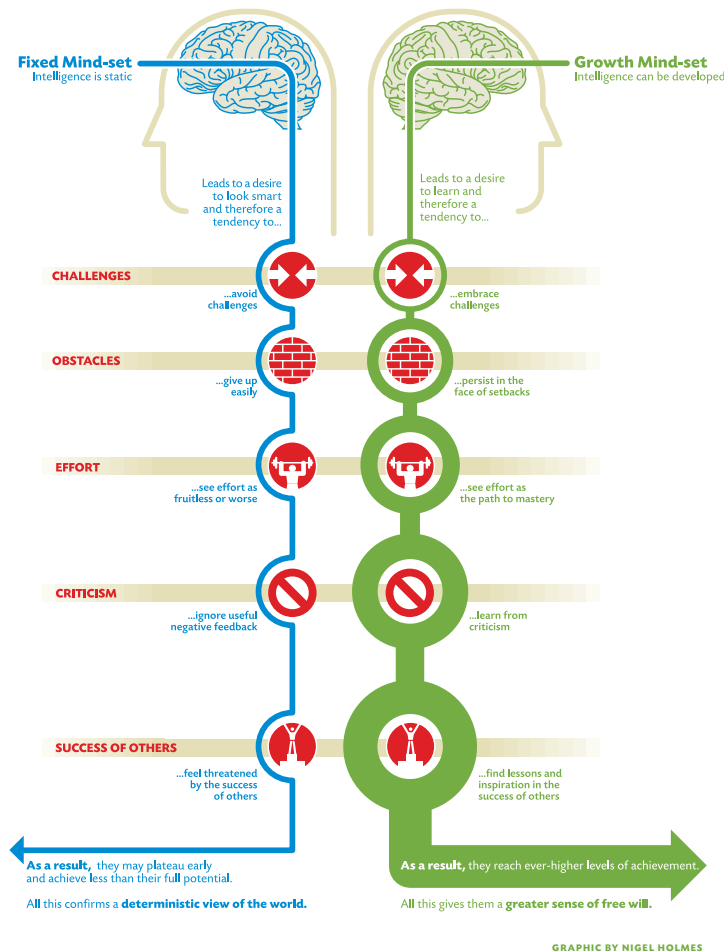
Tabell 1. Kjennetegn på evnerike elever versus flinke elever.

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

### 3.3 Intelligens

Dwecks (2010) teori og forskning om menneskers oppfatninger av intelligens har fått stor oppmerksomhet. Hvordan man oppfatter intelligens har innvirkning på hvordan man møter utfordringer og hvor hardt man arbeider for å nå sine mål. Dweck (2010) beskriver ”entity” og ”incremental” som to ulike syn på intelligens. Jeg vil bruke «fastlagt» og «formbart» om disse to oppfatningene om intelligens i denne oppgaven. Personer som ser på intelligens som fastlagt betrakter intelligens som noe medfødt, man har en fastsatt, bestemt mengde av, og som man kan gjøre lite fra eller til for å forandre. I motsetning til dette vil de som ser på

intelligens som noe formbart betrakte den som en kvalitet som kan utvikles over tid gjennom egen innsats.



Figur 1: Syn på intelligens (Illustrasjon av Nigel Holmes, 2007. Gjengitt med tillatelse av Dweck)

Forskjellen mellom de ulike synene illustreres i figur 1, og i en skolesammenheng får dette innvirkning på hvordan elever møter utfordringer. Elever med et fastlagt syn på intelligens ønsker å framstille seg selv som smarte og kan til og med lyve om sine egne prestasjoner og resultater. Disse elevene kan også droppe utfordringer som kan gi dem ny og viktig kunnskap dersom disse utfordringene setter dem i fare for å mislykkes og tape ansikt. De liker heller ikke å legge ned stor innsats i et arbeid og kan oppleve seg som dumme om de må anstrenge seg for å løse ulike utfordringer (Dweck, 2010). På den andre siden finner vi elever med et

formbart syn på intelligens. Disse elevene ser på utfordringer og problemer som nye muligheter til å utvikle seg. De verdsetter hard innsats for å oppnå gode resultater og ser ikke på feil som noe negativt, men tvert i mot en nødvendighet for å utvikle seg videre (Dweck, 2010).

Dweck (1999) viser til problematiske sider ved å la elever tidlig i skoleløpet selv få vite at de er ansett som evnerike. Terminologien evnerik fører gjerne med seg en ”fastlagt”-tankegang, hevder Dweck (1999), som benytter ordet ”gifted” om disse elevene. Ordet ”gifted” kan føre med seg en tanke om at evnene disse elevene har, er gitt til dem i gave. Elever som først har fått merkelappen evnerik kan bli så opphengt i at de er evnerike at de bruker svært mye energi på å rettferdiggjøre denne merkelappen, istedenfor å ta på seg utfordringer og utvikle seg videre. Fallhøyden er derfor stor, da elever med unike evner ender opp med å reservere seg mot potensielle utfordringer som kan bidra til at disse evnene slår ut i full blomst. Til tross for at hensikten hos mange som setter merkelappen ”evnerik” er å gi økt selvtillit til de aktuelle elevene (Dweck, 1999) kan altså de negative konsekvensene være store. Presset på den enkelte elev kan bli stort, og det kan tenkes at disse elevene føler de må leve opp til forventninger miljøet rundt dem har. Kanskje kan dette være noe av forklaringen på hvorfor noen evnerike ender opp som skoletapere, da de selv ikke føler de lever opp til de høye forventningene.

Forskning viser også at læreres oppfatning av egen intelligens har innvirkning på hvordan de oppfatter elevers intelligens og muligheter (Deemer, 2004; Lynnott & Woolfolk, 1994; Shim, Cho & Cassady 2013). Dweck (2010) argumenterer for en klasseromskultur som bærer preg av en vekstorientert tankegang som vektlegger et formbart syn på evner, og viser til hvordan lærere eksempelvis kan bruke ros og underveisvurdering for å støtte utviklingen av en slik kultur. Lærere som ser verdien i en slik klasseromskultur betrakter ofte sine elevers intelligens som foranderlig, slik at innsatsen den enkelte lærer legger ned har betydning for elevenes utvikling (Shim et al., 2013). På den andre siden har vi lærere som betrakter elevers intelligens som noe fastlagt, noe som innebærer at lærerens innsats ikke betyr like mye for den enkelte elev (Shim et al., 2013). Man finner også forskning som viser at de lærerne som betrakter intelligens som noe fastlagt i høyere grad verdsetter og støtter evnerike elever i forhold til andre elever (Shim et al., 2013). Forklaringsmodeller for evnerikhet understreker betydningen av et godt miljø rundt evnerike elever slik at han eller hun kan utvikle sine iboende evner. Lærere som har et syn på intelligens som fastlagt skulle man ikke tro var like

positive til å støtte en kultur som verdsetter utvikling og hardt arbeid, noe mange evnerike trenger for å få fram sine evner, jamfør flerfaktormodellen som vil bli diskutert senere i oppgaven.

Deemer (2004) undersøkte i sin studie læreres oppfatninger om læring og læringsmiljø, samt en rekke andre faktorer, deriblant syn på intelligens. Resultatene viste blant annet at jo høyere tiltro lærerne hadde til egen kompetanse til å gjennomføre undervisningen på en effektiv måte, desto høyere sannsynlighet var det at disse lærerne hadde et syn på intelligens som støttet en vekstorientert kultur. Som allerede nevnt er lærere som verdsetter en slik kultur mer villige til å investere innsats i å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Dette kan vise seg å være svært viktig for de evnerike elevene.

### 3.4 Definisjoner og forklaringsmodeller

Det finnes ingen oppskrift å følge for å avgjøre om en person er evnerik eller ikke, og det finnes heller ingen entydig definisjon i litteraturen (Børte et al., 2016). Til tross for dette har mål på IQ blitt mest brukt for å avgjøre hvorvidt en elev er evnerik eller ei (Smedsrud & Skogen, 2016).

IQ måler man med kvalifiserte tester, og man opererer gjerne med en IQ på 130 som en grenseverdi for hvem man betrakter som evnerik (Børte et al., 2016; Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). For å måle IQ benyttes standardiserte tester, og her i Norge er WISC-R den mest utbredte (Børte et al., 2016; Skogen & Idsøe, 2011). I følge WISC-R er en elev evnerik om han eller hun får en skåre lik eller høyere enn to standardavvik (Smedsrud, 2012). På slike tester er det avgjørende at de evnerike elevene viser sine evner på testtidspunktet, hvis ikke kan det hende elevene ikke blir identifisert som evnerike (Skogen & Idsøe, 2011). Jeg skal ikke beskrive WISC-R nærmere, da dette er lite relevant for oppgaven som helhet.

Svakheten ved såkalte evnemodeller (Mönks & Ypenburg, 2008) som tar utgangspunkt i IQ-mål for å identifisere evnerike elever, er blant annet at andre faktorer som motivasjon og ikke-intellektuelle evner ikke inkluderes i slike forklaringer. Likevel benyttes IQ-mål i storstilt skala på bakgrunn av at evnerike elever ser ut til å ha høy IQ som fellesnevner (Smedsrud & Skogen, 2016), og svært mange definisjoner i litteraturen tar utgangspunkt i slike IQ-mål

(Børte et al., 2016; Jøsendal et al., 2016; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2012). Smedsrud (2012, s. 1) skriver også at:

Den vanligste definisjonen av evnerike barn er det man kan beskrive som grunnleggende kjennetegn. Det innebærer barn med høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. Man snakker gjerne om spesielle evner, begavelse eller gode forutsetninger når man har 130 eller mer i IQ

I spørreskjemaet som benyttes i denne oppgaven blir evnerike elever definert slik: ”Med evnerike elever menes elever som har spesielt gode evner og dermed potensiale for å nå langt i de fleste teoretiske fagene.” Grunnlaget for å velge en slik definisjon bygger på flere hensyn. For det første bør ikke et spørreskjema inneholde for mye informasjon, inkludert lange og kompliserte definisjoner, da dette kan påvirke svarprosenten negativt (Bryman, 2016). For det andre må definisjonen være av en slik karakter at lærerne som skal besvare undersøkelsen raskt forstår hvilke elever det dreier seg om. Og for det tredje baserer majoriteten av den eksisterende forskningen seg på definisjoner som tar IQ-kriteriet i bruk. IQ kan også omtales som spesielt gode evner, noe vi også finner hos Jøsendal et al. (2016, s. 19):

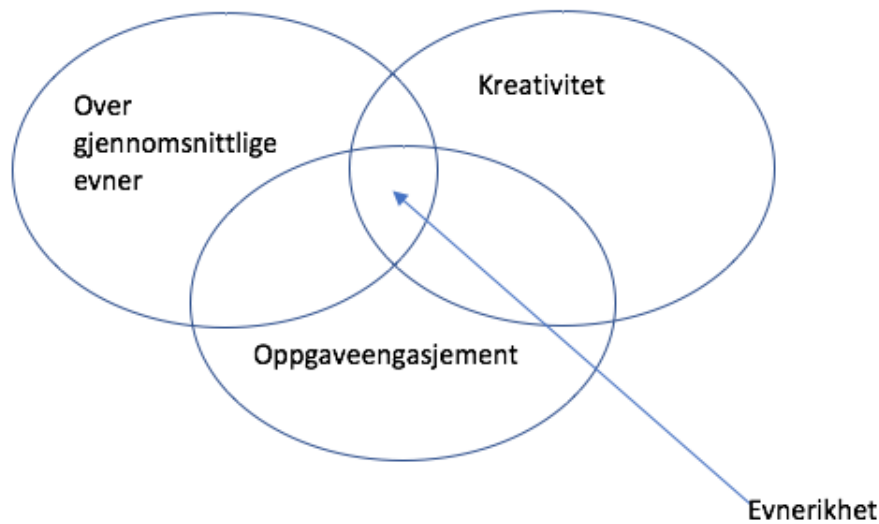
I utredningen bruker vi også begrepet elever med ekstraordinært lærings- potensial. Disse elevene kjennetegnes gjerne ved at de har gode forutsetninger eller spesielle evner, og de har ofte en IQ på 130 eller mer. Elevene kan utgjøre mellom 2 til 5 prosent av elevpopulasjonen, men det er ikke nødvendigvis en årsakssammenheng mellom IQ og skoleprestasjoner.

I motsetning til evnemodellene finnes det også sosiokulturelle modeller som ikke utelukkende ser på elevens IQ for å definere evnerikhet (Mönks & Ypenburg, 2008). I det følgende vil to slike modeller bli presentert: treringsmodellen og flerfaktormodellen.



### 3.4.1 Treringsmodellen

Treringsmodellen (the three-ring conception), utviklet av Renzulli (1978), forsøker å vise det avanserte samspillet mellom IQ og omgivelser som må forekomme for at noen skal kunne karakteriseres som evnerik (Smedsrud & Skogen, 2016).



Figur 2: Treringsmodellen. (Basert på Smedsrud & Skogen, 2016)

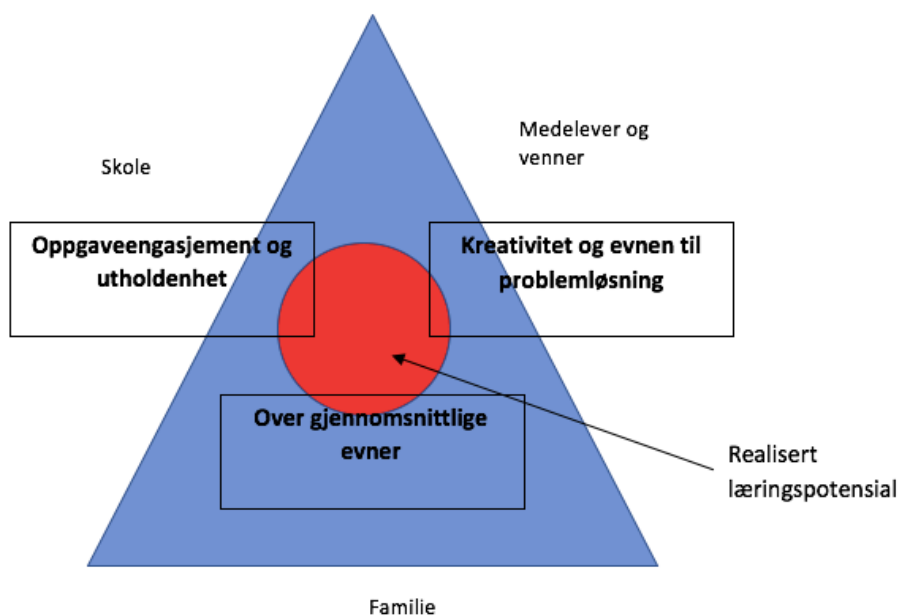
De tre områdene i figur 2, over gjennomsnittlige evner, oppgaveengasjement og kreativitet, står i et gjensidig forhold til hverandre. Over gjennomsnittlige evner kan forstås som generelle eller spesifikke evner. Generelle evner kan måles med tradisjonelle IQ-tester, mens spesifikke evner gjerne relateres til avgrensede områder som eksempelvis meget gode matematikkevner (Sekowski & Lubianka, 2015). Oppgaveengasjement kan knyttes opp mot motivasjonsbegrepet og viser til evnen til å være utholdende og legge ned et hardt arbeid for å løse et problem. Kjentetegn på det siste området, kreativitet, kan sies å være oppfinnsomhet, nysgjerrighet og problemløsende atferd (Sekowski & Lubianka, 2015).

Det er viktig å påpeke at alle de tre områdene er gjensidig avhengig av hverandre. En person kan ikke defineres som evnerik ved å ha utmerkede ferdigheter på ett av disse områdene (som for eksempel ekstremt høy IQ eller usedvanlige matematikkferdigheter), men ferdighetene må komme til syne på alle de tre områdene. Det er altså interaksjonen mellom disse tre områdene som er avgjørende, hevder Renzulli (1978).

La oss dvele litt ved oppgaveengasjement, som er ett av de tre områdene i modellen. For å bli anerkjent som evnerik, må altså oppgaveengasjement være til stede, like fullt som de to andre områdene i modellen. Men hva med alle de umotiverte evnerike elevene som det også finnes mange av i skolen (Jøsendal et al., 2016; Winner, 2000)? Et skolemiljø som ikke klarer å møte de evnerike med tilpasninger, kan føre til lav motivasjon, som igjen fører til at disse elevene ikke blir karakterisert som evnerike i henhold til denne modellen. Modellen møter kritikk for dette, det vil si at den ikke tar innover seg at det finnes mange evnerike elever som er underytere (Amundsen, 2013).

### 3.4.2 Flerfaktormodellen

Også flerfaktormodellen, utviklet av Mönks (1992), bygger på ideen om at flere områder må fungere i et samspill for at evnerikhet skal komme til uttrykk. Til forskjell fra treringsmodellens tre områder, inneholder flerfaktormodellen seks områder, men flere av disse områdene er tilnærmet identiske i de to modellene. Dermed kan man forstå flerfaktormodellen (figur 3) som en videreutvikling av Renzullis modell (Jøsendal et al., 2016).



Figur 3: Flerfaktormodellen (Basert på Smedsrud & Skogen, 2016)

Innenfor trekanten i figur 3, finner vi de tre områdene over gjennomsnittlige evner, oppgaveengasjement og utholdenhet, og kreativitet og evnen til problemløsning. Disse tre områdene representerer iboende krefter hos mennesket (Smedsrud & Skogen, 2016). De tre områdene som sees på som iboende krefter og svarer til områdene i treringsmodellen (se figur 2), men det er verdt å merke seg de tre områdene som befinner seg på utsiden av trekanten i framstillingen av modellen (Figur 3). Skole, familie og venner er alle viktige områder som må fungere i et samspill med de iboende kreftene for at elevers evner skal utvikle seg (Mönks & Ypenburg, 2008).

### 3.5 Tidligere forskning

Hofset publiserte i 1968 en bok om evnerike elever i grunnskolen og i 1970 forelå det en oppdatering av boken (Hofset, 1970). Fra Hofsets (1970) publikasjon og fram til 2000-tallet har det vært lite forskning om evnerike elever i Norge. Fra årtusenskiftet og fram til i dag har det derimot vært en økende interesse for elevgruppen (Jøsendal et al., 2016). Temaet ble for eksempel viet plass, med en artikkel i den fjerde utgaven i tidsskriftet "Bedre Skole" i 2017 (Flaten, Kleppo & Kvåle, 2017). Til tross for at denne artikkelen neppe blir kvalifisert som forskning, understreker det nettopp denne økende interessen for elevgruppen. Flere mastergradsoppgaver har i tillegg blitt skrevet om temaet de senere årene, som nevnt i innledningen til denne oppgaven. Likevel og til tross for økende interesse her til lands, er forskningen som er gjort i Norge minimal i forhold til internasjonal forskning på området. Videre vil jeg vise til både nasjonale og internasjonale publikasjoner på området. Først vil jeg beskrive forskning omkring evnerike elever på et mer generelt grunnlag, før jeg videre ser spesielt på læreres holdninger til elevgruppen.

#### 3.5.1 Forskning om evnerike elever generelt

Overordnet sett, omhandler forskning om evnerike elever for det første hvordan skolen og læreren på en mest mulig hensiktsmessig måte kan møte behovene til denne elevgruppen og videre tilpasse undervisningen deretter. For det andre er det gjort nokså mye forskning på hvem denne heterogene elevgruppen er og de tilhørende definisjonene (noe også denne oppgaven tar for seg), og for det tredje foreligger det en del forskning som omhandler evnerike elever med lærevansker og sosioemosjonelle vansker, såkalte dobbelteksjonelle

elever. Det er selvsagt ikke mulig å presentere all denne forskningen i en masteroppgave som denne, men jeg vil likevel presentere et lite utvalg for å vise bredden i det som finnes på området. Først vil jeg presentere de pedagogiske tilnæringsmåtene akselerasjon og berikelse. Dette gjøres på bakgrunn av at disse er blant de vanligste pedagogiske tilnærmingene til evnerike elever (Børte et al., 2016). Etter dette vil jeg komme inn på forskning gjort om evnerike elever med lære- og sosioemosjonelle vansker, såkalte dobbelteksepsjonelle elever.

### *3.5.1.1 Akselerasjon som pedagogisk tilnæringsmåte.*

Forskningsoppsummeringen om evnerike elever gjort av Børte et al. (2016) kom på bakgrunn av at Utdanningsdirektoratet ønsket et faglig råd om hva som var pedagogisk forsvarlig og fungerte best for denne elevgruppen.

To vanlige pedagogiske tilnæringer til evnerike elever er i følge Børte et al. (2016, s. 6) ”akselerasjon og beriket undervisning”.

Akselerasjon som pedagogisk tilnæringsmåte vil si at elevene får arbeide med fagstoff i et hurtigere tempo enn hva som er vanlig, og det finnes mange former for akselerasjon, for eksempel å hoppe over et klassetrinn eller økt tempo i enkeltfag (Skogen & Idsøe, 2011). Tidligere var det knyttet en del skepsis til denne tilnæringsmåten, da det ble stilt spørsmål ved de faglige fordelene et slikt tilbud var ment å gi. Robinson (2004) som viser til annen forskning, hevder imidlertid at det ikke stilles spørsmål ved de faglige fordelene elevene får ved et slikt tilbud lenger, men at det heller er bekymring rettet mot de sosiale og emosjonelle forholdene. Særlig gjelder dette når yngre elever blir flyttet opp et klassetrinn for å motta undervisning med eldre elever. Ifølge Robinson (2004) er det ikke forskningsmessig belegg for å hevde at evnerike elever tar sosial skade av ulike former for akselerasjon. Dette gjelder både å hoppe over et klassetrinn, framskyndet skolestart og tidlig overgang til videregående skole. Forfatteren hevder også at mange evnerike vegrer seg spesielt for å hoppe over et klassetrinn i frykt for å miste sine klassekamerater, men dette mener han ikke burde være grunn nok for at de evnerike skal unngå dette. Robinson (2004) taler heller for at de evnerike bør hoppe over et klassetrinn for så å gjøre en evaluering etter noen måneder. Til tross for at det blir snakket varmt om akselerasjon som pedagogisk tilnæringsmåte mener Robinson (2004) at enkelte grupper evnerike elever er mer sårbare for negative effekter av akselerasjon

enn andre. Gruppene det henvises til er blant annet de evnerike som kommer fra lite støttende familier og de med dårlig fin-motorikk.

Akselerasjon har også fått oppmerksomhet av Howley (2002), som viste til ulike skoler i USA med forskjellige tilnærminger til akselerasjon i fag. Noe overraskende viste resultatene at de ulike måtene ikke var utslagsgivende for hvor mye kunnskap de evnerike elevene tilegnet seg. Av den grunn foreslo Howley (2002) at akselerasjon som pedagogisk tilnæringsmåte bør bygge på de samme retningslinjene for alle. Assouline, Marron og Colangelo (2014) viste til longitudinelle studier som demonstrerte at de evnerike elevene som hadde deltatt i en eller annen form for akselerasjonsundervisning blant annet tok mer høyere utdanning enn gjennomsnittet av befolkningen ellers. I sin meta-analyse viste Kulik (2004) at de evnerike elevene som hadde mottatt en eller annen form for akselerasjonstilbud i større grad tok høyere utdanning enn de evnerike elevene som ikke hadde mottatt et slikt tilbud. Kulik (2004) skriver også at de evnerike omtrent alltid får fordeler av akselerasjon i en eller annen form. Særlig imponerende er det når det blir gjort sammenligninger av de akselererende elevene som har hoppet over et klasstrinn og deres eldre klassekamerater. Til tross for at de evnerike elevene har hoppet over et klasstrinn skårer de minst like godt på standardiserte tester innenfor fag som engelsk og matematikk, til tross for at disse testene er laget med tanke på eldre elever enn dem selv (Kulik, 2004, s. 20).

Akselerasjon er gjennom historien den pedagogiske tilnæringsmåten som oftest er blitt anbefalt overfor evnerike elever (Kim, 2016). Men som vi har sett har det altså vært knyttet skepsis, særlig til de sosiale og emosjonelle forholdene hos de elevene som mottar et slikt opplæringstilbud, til tross for at en del forskning kan avkrefte denne skepsisen. Blant annet Hoogeveen, Van Hell, og Verhoeven (2005) har vist at elever som mottar et slikt tilbud, selv er svært fornøyde med opplæringstilbudet og ikke tar skade av dette. Forskning på berikelse som pedagogisk tilnæringsmåte kom på bakgrunn av den nevnte skepsisen, og ble derfor sett på som et alternativ til akselerasjon som skulle ivareta ikke bare de faglige, men også de sosiale og emosjonelle forholdene hos elevene (Kim, 2016).

### *3.5.1.2 Berikelse som pedagogisk tilnæringsmåte.*

Gjennom berikelse utvides og utdypes lærestoffet (Skogen & Idsøe, 2011), noe som kan være gunstig for evnerike fordi de ofte tilegner seg kunnskap raskere enn hva man kan forvente av

jevnaldrende (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud, 2014). Skogen & Idsøe (2011) skriver blant annet at berikelse er

..aktiviteter eleven kan bruke ledig tid til når det ordinære stoffet er lært og fordøyet. Disse aktivitetene må ikke ha preg av kjedelige repetisjoner, men må gi anledning til en dypere forståelse av det lærte stoffet eller til å lære nye ting i randsonen til det vanlige stoffet. (s. 49)

Der akselerasjon kanskje krever mer av den enkelte lærer og skole, kan beriket undervisning foregå innenfor den normale klasseromssituasjonen. Mönks og Ypenburg (2008) skriver at ekstra valgfag kan være et eksempel på berikelse av undervisningen. Tragisk nok lister de også opp eksempler på det motsatte, som sortering av gamle aviser, gå ærend for læreren og rydde i klasserommet, noe som kan bety at en del elever har blitt satt til slike oppgaver. Det er også her verdt å merke seg at berikelse i den internasjonale forskningen kan skille seg fra sitatet over, ved at undervisningsopplegg som strekker seg utover den normale klasseromsaktiviteten også betegnes som berikelse (Kim, 2016). Årsaken til dette kan være at opplæringen av evnerike har en lenger tradisjon og blir mer satset på i andre land, men det kan også tenkes at innenfor den norske skolen, der likhetsprinsippet står sterkt vil man definere berikelse snevrere enn i andre land med en annen skolepolitikk.

I metaanalysen til Kim (2016) ble det gjort sammenligninger av effekten på både faglige og sosiale og emosjonelle forhold i 26 studier fra perioden 1985 – 2014 som benyttet berikelse som tilnæringsmåte til evnerike elever. Berikelse ble av Kim (2016) definert som et organisert undervisningstilbud rettet mot evnerike elever, som strekker seg utover normal klasseromsaktivitet (f.eks. opplæringstilbud i skoleferier) og gjennomføres av voksne personer. Dette betyr at ulike former for akselerasjons-program ikke ble inkludert i denne studien. Resultatene av studien viste positive effekter både når det gjaldt de faglige forholdene (effektstørrelse 0.96) og de sosiale og emosjonelle forholdene (effektstørrelse 0.55). Det ble påpekt i meta-analysen at enkelte studier som ble inkludert hadde få deltagere, noe som kan påvirke resultatene i stor grad. Derfor etterlyste Kim (2016) ytterligere forskning på området.

### *3.5.1.3 Dobbeleksjonelle elever*

Evnerike elever med ulike vansker er mye omtalt i litteraturen. I Norge har blant annet Lie (2014) utgitt boken ”Ekseksjonelle og dobbelteksjonelle elever – Begavede elever og begavede elever med lærevansker”. Utfordringen med evnerike elever som har en eller annen tilleggsvanske er at vansken kan være vanskelig å oppdage fordi de gode evnene til elevene

kan overskygge vansken (Lie, 2014). Videre viser Lie (2014) til tre ulike grupperinger av dobbelteksjonelle elever. I den første gruppen finner vi elever som skolen som oftest klarer å identifisere som evnerike. Typisk for disse elevene er at de har en eller annen form for underytelse, de har ujevne skoleprestasjoner og de kan prestere godt på IQ-tester, men lavt på skolefaglig arbeid. Reis og McCoach (2000) hevdet derimot at det er utfordrende å identifisere evnerike elever som er underytere fordi man må identifisere både evnerikheten hos elevene og underytelsen hos dem. Dette gjøres som regel ved at man oppdager diskrepans mellom prestasjoner og evner, noe som er utfordrende (Reis og McCoach 2000). I den andre grupperingen hos Lie (2014) finner vi elever der evnerikheten overskygges av deres lærevansker. Elever med dysleksi, men som likevel skårer gjennomsnittlig på tester er eksempler det henvises til.

Den siste grupperingen består av elever som sjelden blir identifisert som evnerike på bakgrunn av deres sosioemosjonelle eller atferdsmessige utfordringer (Lie, 2014).

Det er en del internasjonal forskning som går mer spesifikt til verks for å beskrive denne elevgruppen. For eksempel Horn (2009), som fokuserer på evnerike elever med asperger-syndrom. Horn (2009) skriver at elever med asperger-syndrom har økt betraktelig i USA de senere årene, dette gjelder også evnerike med denne diagnosen. Til tross for dette mangler lærere kunnskap om hvordan de kan møte denne voksende gruppen. Forfatteren hevder videre at det kan finnes mørketall blant denne gruppen, da evnene til disse elevene kan overskygge deres utfordringer, som ofte handler om sosial tilpasning. Horn (2009) skriver også at lærere for denne elevgruppen bør ha tydelige rammer og rutiner for undervisningen sin. Men det finnes også store kontraster mellom anbefalingene som omhandler evnerike elever generelt og elever med asperger-syndrom. For eksempel kan et læringsmiljø som verdsetter frihet og mange valgmuligheter for elevene være å anbefale for de evnerike, men dette frarådes for elever med asperger-syndrom. Det samme gjelder ”rote learning”, som er en læringsstrategi som baserer seg på memorering og repetisjon, som blir anbefalt for elever med asperger-syndrom, men noe man absolutt ikke bør benytte i utstrakt grad overfor evnerike (Horn, 2009).

Trolig er den beste måten å møte dobbelteksjonelle elever på å kombinere kunnskapen vi har om evnerikhet generelt med kunnskap om de ulike forutsetningene elever med vansker av ulik art har med seg inn i klasserommet (Robinson, 1999). Det viktigste er kanskje å lytte til elevene selv. I mixed-method studien til Holt, Weber, Morrison og Horgan (2013), hvor

formålet var å undersøke om de metodene litteraturen anbefalte for dobbelteksepsjonelle elever faktisk hadde fungert, rapporterte majoriteten av de 11 studentene at de enten ikke ble utfordret i tilstrekkelig grad eller at de ikke ble møtt tilstrekkelig når det gjaldt vanskene sine. De fleste elevene savnet å bli lyttet til, noe utsagnet til en av informantene understreket: ”Don’t just assume that everyone learns in the same way” (Holt et al., 2013, s. 258).

### 3.5.2 Forskning om læreres holdninger til evnerike elever.

Læreres holdninger til evnerike elever er studert svært lite i norsk sammenheng og man må vende seg til andre land, ikke minst USA, for å finne forskning av betydelig omfang om dette. Holdningsbegrepet vil bli diskutert grundigere senere i oppgaven, men en kort introduksjon til begrepet gis allerede her. Ifølge Bizer et al. (2003, s. 247) er en holdning:

.. a global and relatively enduring evaluation (e.g., good or bad) of a person, object, or issue. Attitudes can be based on affective, cognitive, or behavioral information and can vary in their strength (e.g., how enduring, how resistant to change, and how predictive of behavior they are).

Med hensyn til evnerike elever kan man dermed si at en holdning innebærer en evaluering av evnerike elever som kan være basert på ulike informasjonskilder og variere i styrke.

Hovedvekten av forskningen jeg presenterer i det følgende er publisert i fagfelleverderte tidsskriftsartikler og har for det meste benyttet seg av spørreskjemaet ”Opinions about gifted and their education” eller deler av det. Dette spørreskjemaet er utviklet av Gagnè og Nadeau (1991). Grunnen til denne avgrensningen er at dette spørreskjemaet trolig er det som er mest anvendt for å kartlegge læreres holdninger til evnerike. Dessuten vil dette spørreskjemaet bli brukt i undersøkelsen til denne oppgaven. Med hensyn til den videre lesingen vil det være formålstjenlig med en kort forklaring på hvordan dette spørreskjemaet er bygd opp, en grundigere forklaring vil finne sted både under kapittel 4 og kapittel 5 senere i oppgaven.

Videre i oppgaven vil det enkelte steder bli referert til ulike holdninger hos lærere overfor evnerike elever (positive, negative eller ambivalente holdninger) med utgangspunkt i ulike kategorier spørreskjemaet er bygd opp av. Spørreskjemaet inneholder seks kategorier, som har som hensikt å måle læreres holdninger knyttet til ulike områder. De seks kategoriene er: behov og støtte, motstand mot støtte, sosial verdi, avvisning, gruppering og akselerasjon. For å eksemplifisere, kan man tenke seg en studie som rapporterer om lærere med positive



holdninger til kategorien ”akselerasjon”. Om dette er tilfelle, vil lærerne i det aktuelle utvalget, se på akselerasjon som et formålstjenlig opplæringstilbud overfor de evnerike. Motsatt vil lærere med negative holdninger til denne kategorien vise tilsvarende lite entusiasme for et slikt tilbud. Med ambivalente holdninger, i dette tilfellet til akselerasjon, vil lærerne være mer usikre hvorvidt et slikt tilbud er positivt eller negativt.

Samlet sett tyder forskningen på at læreres holdninger til evnerike elever er tvetydige, noe som innebærer at noen lærere er svært positive, mens andre er negative (Allodi & Rydelius, 2008; Jøsendal et al., 2016; McCoach & Siegle, 2007). Noe forskning viser dessuten at økt undervisningserfaring henger sammen med mer positive holdninger (Laine, 2016), mens annen forskning finner det motsatte (McCoach & Siegle, 2007). Også når det gjelder spesialpedagogisk bakgrunn og holdninger hos lærere finner man sprikende resultater (Allodi & Rydelius, 2008; Laine, 2016; Molapo & Sayers, 2014).

I en svensk studie av Allodi og Rydelius (2008) ble lærere som gjennomførte det første eller det siste året av en spesialpedagogisk utdanning invitert til å delta i en spørreundersøkelse om evnerike elever. Respondentene i denne studien var allerede utdannede lærere og tok videreutdanning i spesialpedagogikk. 81 av de til sammen 243 lærerne valgte å svare på undersøkelsen, noe som kan sies å være en forholdsvis lav svarprosent (33.3%). Det var stor variasjon i besvarelsene, men majoriteten av lærerne mente at de evnerike trengte ekstra tilrettelegging for å utvikle talentene sine. Dette behovet mente også 84% av respondentene ble oversett i skolen. Svar som dette, samt flere av svarene lærerne gav på påstandene i spørreskjemaet, vitner om at lærerne i dette utvalget viste en positiv holdning til kategorien behov og støtte. Positive holdninger ble også rapportert om kategorien motstand mot støtte, i tillegg korrelerte denne kategorien positivt med den nevnte kategorien behov og støtte. På den andre siden viste lærerne negative holdninger til kategorien akselerasjon. Svarene til lærerne varierte ikke med alderen til respondentene, noe som har vist seg å være tilfelle i andre studier, for eksempel i den finske doktorgradsstudien til Laine (2016). Laine (2016) undersøkte finske barneskolelæreres holdninger til evnerike elever. Resultatene viste at lærerne mente de evnerike elevene hadde en sosial verdi for samfunnet, men at de også trengte spesiell tilrettelegging i skolen. Lærerne støttet ikke segregering av disse elevene da de mente de virket stimulerende på de andre elevene i skolen. Likevel så de positivt på differensiering for de evnerike, men til tross for dette hadde lærerne negative holdninger

knyttet til akselerasjon som opplæringstilbud. Kategorien behov og støtte ble det også her, som hos Allodi og Rydelius (2008) rapportert om positive holdninger til (Laine, 2016).

Molapo og Saylers (2014) undersøkte holdningene til evnerike elever blant australske lærere fordelt på tre barneskoler. Svarprosenten her var også forholdsvis lav (36.1%), noe som betyr at 107 av de 296 spurte gjennomførte undersøkelsen. Forskerne fant blant annet at de lærerne som hadde kurs eller studiebakgrunn som omhandlet evnerike elever ikke nødvendigvis hadde mer positive holdninger til disse elevene. For øvrig fant man i denne studien enkelte lærere som hadde svært positive holdninger til evnerike, men man fant også det motsatte, noe som tyder på blandede holdninger. Slike blandede holdninger bekreftes flere steder i litteraturen (Lassig, 2009; McCoach & Siegle, 2007).

1500 lærere fikk i 2007 muligheten til å svare på en spørreundersøkelse gjennomført av McCoach og Siegle (2007). Av disse svarte 262 (17.5 % svarprosent), noe som igjen vitner om en lav oppslutning. Resultatene fra undersøkelsen viste at lærerne hadde negative holdninger til kategorien akselerasjon, i tillegg viste det seg at de lærerne som tidligere hadde fått noe skoling om evnerike, ikke hadde mer positive holdninger til elevgruppen, men at disse med en slik bakgrunn oftere betraktet seg selv som evnerike enn lærere som ikke hadde denne bakgrunnen. Kanskje noe overraskende fant de også at spesialpedagoger i mindre grad var tilhengere av tilbud til evnerike enn vanlige allmennlærere (McCoach & Siegle, 2007).

Holdningen til 209 kroatisk barneskolelærere ble undersøkt av Krijan og Boric (2015) ved hjelp av spørreskjemaet til Gagné og Nadeau (1991). De samlede holdningene kan sies å være ambivalente. Lærerne hadde positive holdninger til at evnerike var viktige for samfunnet (positiv holdning til kategorien, sosial verdi), men så for eksempel ikke for seg at fremtidens ledere ville komme fra denne gruppen elever. Videre hadde lærerne positive holdninger til kategorien, behov og støtte, der de eksempelvis mente at skolen burde ha spesiell tilrettelegging for denne elevgruppen. Samtidig mente de at foreldrene og ikke skolen hadde et spesielt ansvar for å utvikle deres talent. Når det gjaldt holdninger knyttet til akselerasjon var noen lærere positive, mens andre var negative, med andre ord ambivalente holdninger. Respondentene mente også at samfunnet burde legge like mye til rette for de evnerike som for de svake elevene i skolen. Forhold som var knyttet til lærernes alder og undervisningserfaring viste at de yngste lærerne med minst undervisningserfaring (0 - 4 år) i større grad sa seg enige i påstanden ” De spesialpedagogiske behovene til de evnerike blir for ofte oversett i skolen”

enn de lærerne med lengst undervisningserfaring (30 - 44 år). Videre var det også signifikant forskjell mellom disse to gruppene av lærere når det gjaldt påstanden ” Skolen møter allerede behovene til de evnerike på en adekvat måte”. Her sa lærerne med lengst undervisningserfaring seg mer enige i påstanden enn lærere med minst erfaring.

Troxclair (2013) kartla holdningene til 45 lærerstudenter som var inne i sitt tredje av totalt fire år på et universitet i USA. Samlet sett viste studien blandede holdninger overfor evnerike elever. Lærerstudentene hadde negative holdninger til enkelte områder som segregering av evnerike i egne undervisningsgrupper, negative holdninger ble også rapportert om kategoriene akselerasjon og motstand mot støtte. Til tross for dette mente lærerstudentene at evnerike trengte ekstra tilrettelegging for å lykkes i skolen. Videre fant Troxclair (2013) at lærerne viste positive holdninger til kategorien behov og støtte. Eksempelvis var et stort flertall svært enige i at de evnerike bør tilbys spesialundervisning. Forfatteren hevdet også at flere sosiale myter omkring elevgruppen ble bekreftet, som for eksempel at de evnerike tar sosial skade av å få egne akselerasjons-program på skolen. Negative holdninger til kategorien motstand mot støtte, kan gjenspeile at slike myter opprettholdes hevdes det videre av Troxclair (2013).

I studien til Hoogeveen et al. (2005) ble blant annet holdninger til akselerasjon undersøkt hos 334 lærere ved bruk av et spørreskjema (et alternativ til spørreskjemaet til Gagné og Nadeau (1991)). Resultatene viste blant annet at 49 lærere (17.2%) så på akselerasjon som ofte eller alltid nyttig i undervisningen av evnerike. Videre rapporterte 43.5% av de lærerne som hadde erfaring med akselerasjon som opplæringstilbud, at de var positive eller veldig positive til dette, mens 28.2% av de som hadde erfaring med et slikt tilbud var tilsvarende negative til dette. Holdninger til akselerasjon blir som nevnt også målt i spørreskjemaet til Gagné og Nadeau (1991), resultatene derfra viser at flere av studiene rapporterte om lærerne med negative holdninger til et slikt tilbud (Allodi & Rydelius, 2008; Laine, 2016; Troxclair, 2013). Det kan være problematisk å sammenligne to ulike spørreskjemaer, da de kan måle helt ulike områder, men når flere studier viser til lærere med negativ holdninger til denne pedagogiske tilnæringsmåten kan dette være tegn på manglende kunnskap på området (Troxclair, 2013).

Oppsummert viser altså forskningen nokså sprikende resultater. Noen lærere er svært positive, mens andre tilsvarende negative, og en årsak til dette kan være at de lærerne som faktisk svarer, er de lærerne med polariserte holdninger til temaet. Kun behovet for ytterligere

forskning på læreres holdninger til evnerike elever vises det bred enighet om (Allodi & Rydelius, 2008; Jøsendal et al., 2016; Laine, 2016; McCoach & Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Det er også verdt å merke seg den gjennomgående lave svarprosenten hos de ulike studiene. Om dette skyldes liten interesse for evnerike elever eller liten interesse for å besvare spørreskjemaer blir spekulasjoner. Med unntak av doktorgradsavhandlingen til Laine (2016), som lot sine respondenter selv fylle inn hva de la i begrepet evnerikhet, vil jeg poengtere at det ikke kom tydelig fram hvordan forskerne i de respektive artiklene definerte evnerikhet for respondentene sine på spørreskjemaet. Dette er en utfordring da forskerne og respondentene kan ha ulike oppfatninger om hvilke elever det er snakk om, noe som gjør det vanskelig å sammenligne resultatene mellom de ulike studiene.

### 3.6 Holdninger

Det finnes forskning som hevder at lærere bør ha mer hensiktsmessige holdninger til de evnerike elevene, som gjør at de kan møte deres behov på en bedre måte enn hva som har vært tilfelle hittil (Troxclair, 2013). Med mer hensiktsmessige holdninger siktes det blant annet til at holdningene overfor de evnerike elevene ikke bør baseres på myter. Den allerede nevnte myten om at evnerike klarer seg fint i et klasserom uten ekstra oppmerksomhet (Fiedler, Lange, & Winebrenner, 2002; Laine, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016; Troxclair, 2013) kan for eksempel føre med seg en dårligere tilpasset opplæring for de evnerike, og de uheldige konsekvensene av dette er allerede diskutert.

Holdninger er blant psykologiens viktigste byggesteiner, og de er også meget viktige i et spesialpedagogisk perspektiv da holdninger kan predikere atferd og hjelpe oss å forstå menneskelige handlinger (Bizer et al., 2003). Holdninger kan basere seg på ulike typer informasjon, knyttet til affekter, kognisjon og atferd. Holdninger som er dannet på bakgrunn av affekter baserer seg på følelser i forhold til et objekt, mens holdninger som baserer seg på kognisjon baserer seg på tanker om det aktuelle objektet (Bizer et al., 2003). For å eksemplifisere med evnerike elever kan man forestille seg en lærer som har negative tanker om "lav sosial intelligens" og samtidig mener at dette er typisk for evnerike elever. Dette vil kunne resultere i en mer negativ enn positiv holdning til evnerike elever. Holdninger som er basert på atferd kan deles i to undergrupper: atferd i fortiden og intensjoner om å avgjøre fremtidig atferd. For å eksemplifisere kan det tenkes at lærere som har hatt negative erfaringer med evnerike elever tidligere, baserer sine holdninger på denne negative erfaringen og

viderefører disse opplevelsene og holdningene også til neste møte med evnerike (Bizer et al., 2003). Videre kan disse holdningene variere i styrke, og det ser ut til at ekstreme holdninger (svært negative eller svært positive) er mer resistente mot forandring enn mer moderate holdninger. Bizer et al. (2003) forklarer blant annet dette med at de ekstreme holdningene ofres mer tankevirksomhet ved at de oftere dukker opp i ens bevissthet sammenlignet med mer moderate holdninger. I forsøket på å forandre holdninger, ser det ut til at ny informasjon kan få personer til å endre sine holdninger. Videre kan det derfor tenkes at økt kunnskap hos lærere om evnerike elever, kan være en bidragsyter til at holdningene i størst mulig grad baserer seg på forskningsbasert kunnskap som igjen fører til at eksemplvis myter om elevgruppen i mindre grad opprettholdes.

Holdninger kan måles både direkte og indirekte, og hver av måtene kan ha både positive og negative sider. Ved å måle holdninger direkte, slik denne undersøkelsen tar sikte på å gjøre, spør man eksempelvis lærere om deres holdninger til evnerike elever. I den forbindelse er Likert-skalaen en av de mest brukte (Nemoto & Beglar, 2014), noe som også vil bli benyttet her. En av svakhetene ved en direkte måling kan være at holdningene som kommer fram ved denne typen undersøkelse ikke representerer de holdningene informantene faktisk har (Bizer et al., 2003; Bryman, 2016). En indirekte måling kan basere seg på observasjon, noe som kan avsløre mer underliggende holdninger, men som på den andre siden er langt mer tidkrevende. Implisitte holdninger som ikke kommer til uttrykk ved å svare på direkte spørsmål, kan derfor komme til syne ved indirekte målinger. Bizer et al. (2003) skriver også at implisitte holdninger kan påvirke personers eksplisitte holdninger (deres uttalte holdninger) uten at man i stor grad er klar over dette. Hvis man eksempelvis har blitt fortalt at smarte personer er lite verdt som barn, kan dette påvirke deg som voksen, til tross for at man tilsynelatende har forkastet slike holdninger. Samlet sett er holdningsbegrepet et meget komplekst og sammensatt begrep som vanskeliggjør en nøyaktig måling. Det optimale ville kanskje vært å kombinere en direkte måling med en indirekte variant der de uttalte holdningene kan bekreftes eller avkreftes, men dette blir for omfattende for denne mastergradsavhandlingen.

## 4.0 Metode

Denne masteravhandlingen bygger på et empirisk-kvantitativt forskningsdesign (Befring, 2007), med spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode. Denne fremgangsmåten finner jeg mest hensiktsmessig i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, da jeg skal kartlegge holdningene til nokså mange lærere. Befring (2007) understreker at denne metodiske tilnærmingen er særlig relevant når man skal undersøke blant annet holdninger og innhenter opplysninger fra mange informanter.

Viktigheten å være bevisst på forskjellen mellom forskningsdesign/metodologi på den ene siden og metode/metodisk tilnærming på den andre er sentral. Når metode omtales i forskning og litteratur generelt, siktes det gjerne til de mange forskjellige fremgangsmåtene man kan gjøre nytte av når det gjelder å belyse en problemstilling (eksempelvis spørreskjema). Metodologi på sin side, referer gjerne til en mer dyptgående forståelsesmåte som danner grunnlaget for de ulike metodene (Grønmo, 2004). I litteraturen settes det ofte opp et skille mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger. Dette skille er ikke alltid like sylskarp som man kan få inntrykk av (Kleven, 2014), likevel finnes det forskjeller det kan være verdt å nevne. Ved en kvalitativ tilnærming undersøker man gjerne færre informanter, og går mer i dybden av det man forsker på. Man er ofte mindre preget av teori i forkant av forskningsprosessen og det er ofte nærhet mellom forsker og forskningssubjekt. En slik tilnærming kommer gjerne til uttrykk gjennom ulike former av metodene intervju og observasjon og datamaterialet består ofte av ord (Befring, 2007; Kleven, 2014; Larsen, 2017). Ved en kvantitativ tilnærming har ofte forskeren mer distanse til forskningsobjektene sine, man er mer teori-preget på forhånd og man innhenter informasjon i en stor skala i forhold til kvalitative tilnærminger. Typiske metoder innenfor en kvantitativ tilnærming er ulike former av surveys, eksempelvis spørreskjema eller strukturert intervju, hvorpå datamaterialet gjerne uttrykkes i tall (Befring, 2007; Kleven, 2014; Larsen, 2017).

## 4.1 Utvalg

For å skaffe respondenter til denne oppgaven startet jeg med å kontakte alle rektorene tilhørende de offentlige barneskolene i den aktuelle kommunen. Begrunnelsen for å velge nettopp denne kommunen, er mitt kjennskap til flere av kommunens rektorer på forhånd, som ga grunnlag for en såkalt skjønnsmessig utvelging (Befring, 2007). Kontakten foregikk over telefon, samt mailutveksling. Rektorene ble informert om hensikten til studien, dens forskningsrelevans og hvor lang tid det ville ta å gjennomføre spørreundersøkelsen for deres respektive lærere. I tillegg til denne kontakten, allierte jeg meg med en av de aktuelle rektorene som kunne sette undersøkelsen på dagsorden ovenfor de andre rektorene i kommunen. Videre var fagsjefen i kommunen blitt informert og hadde nevnt denne studien for rektorene på et av deres mange møter en stund i forveien. På denne måten fikk jeg trolig større gjennomslagskraft hos den enkelte rektor sammenlignet med hva jeg hadde fått alene. Det hele resulterte i at så mange som 20 av 23 skoler stilte seg positive til gjennomføring av spørreundersøkelsen. Flere av rektorene syntes temaet var viktig og mange ville i tillegg avsette fellestid innenfor lærernes arbeidstid slik at flest mulig skulle gjennomføre. Videre informerte jeg alle rektorene ved de tjue skolene som ønsket å delta, at jeg skulle sende de en direkte link til min spørreundersøkelse over mail. Denne direkte link sendte så rektorene videre til sine respektive lærere, som skulle gjennomføre undersøkelsen. Av hensyn til de statistiske beregningene ba jeg rektorene om at de skulle melde tilbake til meg, hvor mange lærere på den enkelte skole som skulle motta mailen, slik at jeg kunne gjøre utregninger med tanke på svarprosent og deltagelse i studien. Resultatet viste at totalt 442 lærere skulle motta denne mailen av sine respektive rektorer fordelt på de 20 skolene.

Søndag 17. September 2017 gikk det ut en mail til alle de 20 rektorene. Mailen inneholdt som sagt en direkte link til spørreundersøkelsen, samt en kort beskrivelse av studien slik at mailen var klar for videresending til lærerne. Når lærerne mottok mailen fra sine respektive rektorer kunne de altså trykke seg inn på spørreundersøkelsen via en direkte link i mailen.

Undersøkelsen var åpen for besvarelser i to uker, og gjennom disse to ukene foretok jeg to purringer. Av de 442 lærerne var det 160 som fullførte spørreundersøkelsen, 33 lærere avga kun noen svar, mens hele 61 lærere har klikket på lenken slik at de har åpnet spørreundersøkelsen, men lukket den igjen. Det var altså 193 lærere som besvarte deler eller hele spørreundersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 43.6%, mens den reelle svarprosenten må kunne sies å være 36.2%, da det var 160 som faktisk fullførte hele

undersøkelsen. Denne svarprosenten kan sies å være ventet i forhold til annen liknende forskning (Allodi & Rydelius, 2008; Laine, 2016; Molapo & Saylers, 2014), men likevel hadde jeg håpet på en noe høyere deltagelse. I henhold til de 160 lærerne som fullførte hele spørreundersøkelsen, viste bakgrunnsopplysningene at 25.6% (41) var menn og 74.4% (119) var kvinner. 43.8 % svarte at de tidligere hadde erfaring med undervisning av evnerike elever, 45.6% hadde ikke denne erfaringen, mens 10.6 % svarte at de ikke viste om de hadde undervist evnerike elever tidligere. Det er overraskende at nesten halvparten av lærerne tidligere hadde hatt erfaring med evnerike. Dette kan skyldes at lærerne har vært dyktige i identifiseringsarbeidet, men det kan også skyldes en bred definisjon av evnerikhet, men dette blir bare spekulasjoner. Alderssammensetning, yrkeserfaring og spesialpedagogisk utdanning hos respondentene vises i tabellene 2 - 4.

*Tabell 2. Alderssammensetting hos respondentene.*

<b>Alder</b>	<b>Respondenter</b>	<b>Prosent</b>
20 - 29	21	13.1 %
30 - 39	34	21.3 %
40 - 49	53	33.1 %
50 - 59	34	21.3 %
60 - 69	18	11.3 %
I alt	160	100 %

*Tabell 3. Yrkeserfaring hos respondentene.*

<b>Yrkeserfaring</b>	<b>Respondenter</b>	<b>Prosent</b>
1 – 5 år	22	13.8 %
6 – 10 år	32	20.0 %
11 – 15 år	24	15.0 %
16 – 20 år	40	25.0 %
Mer enn 20 år	42	26.3 %
I alt	160	100 %



Tabell 4. Spesialpedagogisk utdanning hos respondentene.

<b>Spesialpedagogisk utdannelse</b>	<b>Respondenter</b>	<b>Prosent</b>
Ja	73	45.6 %
Nei	87	54.5 %
I alt	160	100 %

Som man kan lese av tabell 2, var det flest lærere i alderen 40-49, mens det ser ut til at det ellers er en god aldersblanding blant lærerne, noe som er positivt for undersøkelsen da det kan tenkes at eldre og yngre lærere har ulike holdninger. Når det gjelder tabell 3, yrkeserfaring, er det over halvparten av lærerne (51.3%) som har jobbet 16 år eller lengre i skolen, men også de andre alderskategoriene er godt representert.

Av tabell 4 som illustrerer spesialpedagogisk bakgrunn, så var det opprinnelig flere kategorier respondentene kunne velge mellom i spørreskjemaet, der det laveste nivået var satt til kursdeltagelse i en eller annen form, mens de øvrige kategoriene skulle gjenspeile antall spesialpedagogiske studiepoeng respondentene hadde, der mastergradsnivå var satt til det høyeste nivået (se vedlegg 2). Av hensyn til de statistiske beregningene, og det faktum av at omtrent halvparten av lærerne hadde en eller annen form for spesialpedagogisk bakgrunn, ble flere av kategoriene slått sammen, slik at lærerne som helhet ble inndelt i to grupperinger, henholdsvis de som hadde en eller annen form for spesialpedagogisk bakgrunn, og de som ikke hadde noen form for spesialpedagogisk bakgrunn.

#### 4.2 Spørreundersøkelse som metode

Spørreskjemaer kan komme i mange ulike utgaver og former, og spørreskjemaer sendt ut med tradisjonell post og digitale spørreskjemaer er de mest utbredte utgavene (Bryman, 2016). I forhold til et strukturert intervju som i likhet med spørreskjemaer er en kvantitativ metode, finnes det flere fordeler med bruk av sistnevnte. Spørreskjemaer er både billigere og raskere å administrere, respondentene kan selv fylle ut spørreskjemaet i sitt eget tempo og når de selv har tid, samt at ved bruk av spørreskjemaetoden vil ikke forskeren kunne påvirke respondentene i stor grad (Bryman, 2016; Kleven, 2014). Likevel kan tenkes at forskeren opererer med ledende spørsmål i spørreskjemaet sitt, og på bakgrunn av dette vil

respondentene kunne bli påvirket til en viss grad. På den andre siden er det en fare for at respondentene krysser av mer eller mindre likegyldig på et spørreskjema. De kan ikke få oppklarende informasjon dersom noen av spørsmålene virker tvetydige, man har ingen garanti for hvem som faktisk svarer på spørreskjemaene, det er sannsynlig med en lavere svarprosent enn ved et strukturert intervju og det er en fare for at spørreskjemaene blir lest i sin helhet før respondentene begynner å svare på spørsmålene. Det siste fører til at ingen av spørsmålene lenger er uavhengig av hverandre (Bryman, 2016; Kleven, 2014).

Når det gjelder digitale spørreskjemaer beskriver Bryman (2016) to ulike varianter. Et spørreskjema kan sendes ut til respondentene via e-mail eller det kan befinne seg på en web-adresse slik at respondentene blir guidet til denne adressen. Den sistnevnte varianten er både mest utbredt og fordelaktig hevder Bryman (2016) da forfatter understreker dette med de mange valgmulighetene i henhold til design og layout, der et innbydende førsteinntrykk kan øke svarprosenten, samt at disse spørreskjemaene kan opprettes slik at respondentene ikke ser alle spørsmålene med en gang. Ved å ”skjule” noen av spørsmålene slik at respondentene må aktivt klikke seg videre eliminerer man at spørreskjemaet blir lest som en helhet før svarene avgis, som ble kritisert ovenfor. Spørreskjemaet i denne oppgaven er som allerede beskrevet et spørreskjema som befinner seg på et web-området som respondentene blir guidet inn på.

### 4.3 Måleinstrumenter

Et spørreskjema skal gi grunnlag for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene på en best mulig måte. Spørsmålene i et spørreskjema bør være av lettfattelig art, det vil si at respondentene forstår hva spørsmålet er ute etter, og spørsmålene bør også være entydige, noe som blant annet vil si at man bare skal spørre om en ting av gangen og spørsmålene bør heller ikke være av ledende karakter (Kleven, 2014).

Hovedhensikten med denne oppgaven er å undersøke læreres holdninger til evnerike elever, i tillegg til dette undersøker denne oppgaven lærernes mestringsforventning samt deres syn på elevers intelligens. Det er altså benyttet totalt tre måleinstrumenter i undersøkelsen.

Totalt inneholdt spørreskjemaet 48 spørsmål (ekskludert bakgrunnsopplysningsspørsmålene), hvorav 34 av disse måler lærernes holdninger til evenrike elever. For å måle mestringsforventning inngikk seks spørsmål, mens lærernes syn på elevers intelligens ble målt med åtte spørsmål. Bakgrunnen for å velge såpass få spørsmål for å måle

mestringsforventning og syn på intelligens er at spørreskjemaet ikke skal virke uoverkommelig for respondentene, med lav svarprosent som en mulig følge.

Alle spørsmålene (itemene) i spørreskjemaet var formulert som påstander som respondentene skulle ta stilling til. Nærmere bestemt skulle de krysse av for hvor enige de var i hver av påstandene på en fem-punkts-skala (helt uenig – litt uenig – vet ikke- litt enig – helt enig). Videre i oppgaven, nærmere bestemt i resultatdelen, omtales ulike gjennomsnittsskårer for de ulike holdningskategoriene, samt mestringsforventning og syn på intelligens. Gjennomsnittsskårene gir et bilde på hvordan lærerne, samlet sett, skårer de ulike kategoriene. Utregningene for disse snittskårene er gjort ved å legge sammen alle svarene lærerne har gitt innenfor en kategori, og delt denne summen på antall spørsmål som tilhører den aktuelle kategorien (det vil bli vist til mer konkrete eksempler under resultatdelen).

Grunnlaget for å velge en fem-punkts-skala gjøres på bakgrunn av at majoriteten av den eksisterende forskningen også benytter en slik skala (Allodi & Rydelius, 2008; Krijan & Boric, 2015; Lassig, 2009; Molapo & Saylers, 2014; Troxclair, 2009). Men man finner også forskning som benytter seg av syv-punkts-skala (McCoach & Siegle, 2007) og ni-punkts-skala (Laine, 2016).

Når det gjelder bruk av eksisterende spørreskjemaer understreker Bryman (2016) at dette er positivt da det styrker validiteten, spesielt begrepsvaliditeten da spørsmålene er testet ut flere ganger tidligere. På den andre siden kan det oppstå usikkerhet ved validiteten til spørreskjemaer som oversettes til et annet språk og som blir benyttet i andre kulturer. Spørreundersøkelsen ble pilotert en gang. Tilbakemeldingen jeg fikk fra piloteringen førte til noe endring på layouten, som for eksempel å redusere antall spørsmål pr side i spørreskjemaet. Videre i oppgaven vil måleinstrumentene og deres tilhørende reliabilitetskoeffisienter, målt i Cronbachs alpha, bli omtalt.

#### 4.3.1 Holdninger til evnerike elever

For å måle lærernes holdninger til evnerike elever er spørreskjemaet ”Opinions about gifted and their education” utviklet av Gagnè og Nadeau (1991) et svært vanlig spørreskjema å bruke. Dette spørreskjemaet inneholder 34 spørsmål/påstander om evnerike og ligger også til

grunn for spørreskjemaet som ble benyttet i min undersøkelse. Originalt foreligger dette spørreskjemaet på engelsk, derfor ble det foretatt en oversetting til norsk. De 34 spørsmålene er inndelt i seks tilhørende kategorier. Disse kategoriene ble også benyttet her, og er som følger:

- 1. Behov og støtte. (I hvilken grad respondentene mener evnerike trenger behov og støtte for å utvikle sine talenter)
- 2. Motstand mot støtte. (I hvilken grad respondentene viser motstand mot støtte overfor de evnerike)
- 3. Sosial verdi. (I hvilken grad respondentene mener evnerike har sosial verdi for samfunnet)
- 4. Avvisning. (I hvilken grad respondentene mener evnerike blir avvist av andre elever og lærere)
- 5. Gruppering. (I hvilken grad respondentene er for eller i mot gruppering av evnerike)
- 6. Akselerasjon. (I hvilken grad respondentene er for eller i mot akselerasjon som pedagogisk tilnæringsstrategi)

Reliabilitetsestimater for lærernes skårer på de ulike kategoriene blir presentert i resultatdelen. De 34 påstandene i spørreskjemaet er inndelt med ulik vektning i forhold til de seks kategoriene. Kategorien behov og støtte består av åtte påstander, kategorien motstand mot støtte har ti tilhørende påstander, videre har kategorien sosial verdi fire påstander, tre påstander befinner seg i kategorien avvisning, kategorien gruppering har fem påstander, mens i kategorien akselerasjon befinner det seg fire påstander. Enkelte av påstandene, herunder påstand 6, 7, 20, 21, 26 og 30 (se vedlegg 2) er reverserte på grunn av at disse var negativt formulert, det vil si at en høy skåre på spørsmålet tydet på en negativ holdning.

#### 4.3.2 Mestringsforventning

For å måle lærernes mestringsforventning knyttet opp mot tilpasset undervisning, er deler av spørreskjemaet til Skaalvik og Skaalvik (2007b) benyttet. Dette spørreskjemaet omhandler læreres mestringsforventning i seks ulike dimensjoner, der tilpasset opplæring er av dem. De seks spørsmålene som omhandler tilpasset opplæring i sin opprinnelige form hos Skaalvik og Skaalvik (2007b) er vinklet mot svake elever, derfor ble spørsmålene omformulert til å gjelde evnerike elever. Reliabilitetskoeffisienten til mestringsforventning var,  $\alpha = .88$

### 4.3.3 Syn på intelligens

For å måle lærernes syn på elevers intelligens, ble åtte påstander fra Bråten og Strømsøs (2004) norske versjon av Dwecks (1999) spørreskjema benyttet, men her var det også nødvendig med noen tilpasninger. Spørsmålene i det opprinnelige skjemaet er formulert slik at det måler personers syn på egen intelligens, etter Dwecks (1999) teorier om temaet. Av den grunn måtte spørsmålene omformuleres til å gjelde læreres syn på elevers intelligens. Eksempelvis så ble spørsmålet: ”Du har en bestemt mengde intelligens, og du kan egentlig ikke gjøre mye for å endre den” omformulert til ”Elever har en bestemt mengde intelligens, og de kan egentlig ikke gjøre mye for å endre den”. De åtte påstandene er utformet med det formål å måle ulike syn på intelligens, tidligere i oppgaven omtalt som fast og formbart syn. Fire av de åtte påstandene måler et fast syn på intelligens, mens fire påstander måler et formbart syn på intelligens. Reliabilitetskoeffisientene til påstandene som målte henholdsvis et fast syn på intelligens og et formbart syn på intelligens var identiske med en koeffisient på  $\alpha = .88$ .

## 4.4 Validitet

Validitet omhandler gyldighet (Eliasson, 2010) og om man måler det man faktisk har tenkt å måle (Bryman, 2016; Larsen, 2017). Innenfor kvantitativ forskning er det vanlig å beskrive de fire validitetstypene; begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og statistisk validitet, som baserer seg på Cook og Campbells validitetssystem (Lund, 2015). Disse vil nå bli beskrevet videre i oppgaven

### 4.4.1 Begrepsvaliditet

Skal man forske på noe som har sitt utgangspunkt i teoretiske begreper, er det avgjørende at man lykkes i å operasjonalisere disse begrepene. Begrepsvaliditet omhandler i hvilken grad man lykkes med denne operasjonaliseringen, dvs i hvilken grad man lykkes i å gjøre de teoretiske begrepene målbare (Kleven, 2014). ”Skoletrivsel”, kan benyttes som eksempel på et slikt teoretisk begrep. Skal man kartlegge elevers skoletrivsel, må man gjøre dette begrepet målbart. Videre kunne det tenkes at man hadde spurt skoleelever om de hadde venner på skolen, som et ledd i å måle dette teoretiske begrepet. Lykkes man i å operasjonalisere de teoretiske begrepene, er det større sannsynlighet for at man faktisk måler det man er ute etter å måle og ikke noe annet, men en fullstendig operasjonalisering er likevel lite realistisk

(Kleven, 2014). En svak operasjonalisering kan føre til systematiske målefeil, ved at man måler noe annet enn hva som var tenkt (Kleven, 2014). Noe som kan sies å styrke begrepsvaliditeten i denne oppgaven, er at spørreskjemaet oppgaven baserer seg på er et godt utprøvd spørreskjema. Men det som også må nevnes i denne sammenhengen er at de 34 spørsmålene om holdninger til evnerike er godt utprøvd i sin originale form, altså på engelsk, men etter min oppfattelse er de ikke utprøvd i en norsk kontekst.

#### 4.4.2 Indre validitet

Indre validitet forteller oss noe om relasjoner mellom variabler, og hvilke variabler som kan påvirke hverandre, altså årsakssammenhenger (Kleven, 2014). Innenfor pedagogisk forskning bør det å kunne trekke inn årsakssammenhenger være sentralt, mener Kleven (2014) da pedagogikk og undervisning har virkning som hensikt. I den sammenheng er det viktig å ha et bevisst forhold til hva en årsakssammenheng faktisk er. To variabler X og Y kan godt være statistisk knyttet til hverandre, uten at vi av den grunn kan årsaksforklare sammenhengen mellom dem. For å nytte som et banalt eksempel, kan man tenke seg at man finner statistisk sammenheng mellom variabelen is-spising (X) og drukningsulykker (Y). Altså at høy grad av drukningsulykker og is-spising forekommer samtidig. Til tross for dette, kan man ikke påstå at is-spisingen fører til flere drukningsulykker, selv om de forekommer på samme tidspunkt. Poenget med dette er at mange misforstår begrepet statistisk sammenheng og årsaksforhold (Cronbach, 1957). Det som er av særlig interesse for denne studien er prediksjon, ved at man kan predikere (med forsiktighet, på bakgrunn av at jeg kun har ett måletidspunkt å forholde meg til), i dette tilfelle holdninger, der man finner statistiske sammenhenger i undersøkelsen (Kleven, 2014). Trusler mot indre validitet er det som Kleven (2014) beskriver som seleksjon, historie og modning, disse truslene vil være mer aktuelle ved tiltaksstudier, enn ved survey-studier som denne.

#### 4.4.3 Ytre validitet

Ytre validitet dreier seg om hvorvidt man kan generalisere forskningsfunn og gjøre de gjeldende for personer eller situasjoner som strekker seg utover utvalget i en studie (Kleven, 2014). Om man skal kunne generalisere på bakgrunn av sine forskningsfunn er det essensielt at utvalget forskningen er utført på er representativt og trukket tilfeldig. Med tilfeldig trekking menes at alle i populasjonen har lik sannsynlighet for å bli inkludert i studien. Skal man eksempelvis gjøre en studie på lærere i Norge, må alle lærere ha like muligheter for å bli trukket ut til studien. Å velge informanter til en undersøkelse på bakgrunn av tilfeldig trekking er en form for sannsynlighetsutvelging. Det finnes flere underkategorier av sannsynlighetsutvalg, men den overordnede hensikten med et slikt utvalg er altså å kunne generalisere sine forskningsfunn.

Denne studien baserer seg på et ikke-sannsynlighetsutvalg, men til tross for dette kan man likevel generalisere til en viss grad. Kleven (2014) skiller mellom statistisk og skjønnsmessig generalisering. Statistisk generalisering kan finne sted dersom man har å gjøre med et sannsynlighetsutvalg, men som Kleven (2014) skriver er dette både sjeldent og vanskelig å gjennomføre i praksis når det gjelder pedagogisk forskning. En skjønnsmessig generalisering kan være aktuelt dersom man har å gjøre med et ikke-sannsynlighetsutvalg. I disse tilfellene kan man argumentere for hva som taler i mot og for en generalisering utover det aktuelle utvalget, samtidig som man må erkjenne at man faktisk ikke kan si noe sikkert om andre personer eller situasjoner enn de som faktisk er med i studien (Kleven, 2014). At denne studien ikke har et sannsynlighetsutvalg svekker dens ytre validitet, men på den andre siden har jeg trolig oppnådd en bedre svarprosent, ved å benytte meg av et ikke-sannsynlighetsutvalg ved den personlige kontakten jeg har hatt med rektorene, hvorpå jeg kjente flere fra tidligere.

#### 4.4.4 Statistisk validitet

Statistisk validitet omhandler i hvilken grad man kan omtale resultatene i en undersøkelse som statistisk signifikante (Lund, 2015). Om statistisk signifikans oppnås kan man si at resultatene i en undersøkelse ikke kommer på bakgrunn av tilfeldigheter (Bryman, 2016), og et stort utvalg kan sies å være en styrke for den statistiske validiteten (Lund, 2015), og motsatt vil et lite utvalg være en trussel mot denne validitetstypen. I mitt tilfelle, vil 160 respondenter være rimelig å anse som et stort antall svar, og videre utgjøre et godt grunnlag for videre

statistiske beregninger. Antall respondenter i min undersøkelse kan altså sies å styrke den statistiske validiteten. Mens det at utvalget er et ikke-sannsynlighetsutvalg er noe som kan være med på å svekke den statistiske validiteten. Statistisk validitet er kanskje enda mer sentralt i studier som har et eksperimentelt design, der man opererer med kontrollgrupper, noe denne oppgaven ikke gjør.

#### 4.5 Reliabilitet

Ord som pålitelighet, stabilitet og nøyaktighet kan være dekkende når man skal beskrive reliabilitet (Kleven, 2014). Til tross for at pålitelighet blir brukt for å beskrive begrepet, er det ingen automatikk i at en reliabel undersøkelse fører med seg pålitelige data. Når man beskriver sterk reliabilitet, siktes det gjerne til at dataene i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2014). Med tilfeldige målingsfeil menes at ”feilene oppfører seg tilfeldig” (Kleven, 2014, s. 88), og kan gjerne sammenlignes med flaks og uflaks i ulike lotterispill. Er man med i tilstrekkelige mange nok lotterier, vil fordelingen av gevinst og tap jevne seg ut, også kjent som store talls lov (Kleven, 2014). På den ene siden kan altså en undersøkelse få en god reliabilitets-skåre, noe som kan være tegn på at dataene i liten grad er påvirket av slike tilfeldige målefeil, men til tross for dette kan man ikke utelukke at andre feilkilder er med på å gjøre dataene mindre pålitelige. Kleven (2014) viser til at systematiske feil, kan være en slik feilkilde. For å eksemplifisere kan man tenke seg at en undersøkelse som forsøker å måle et tenk begrep, som systematisk måler dette begrepet feil, og slike feil jevner seg ikke ut i lengden, slik de tilfeldige målefeilene gjør. Kleven (2014) poengterer at i forsøket på å måle et begrep, må man altså ta høyde for at både tilfeldige og systematiske målefeil kan være med på å forstyrre det endelige resultatet.

Den vanligste måten å beregne reliabilitet i en undersøkelse på, er å benytte seg av Cronbachs alpha (Bryman, 2016). Har man eksempelvis 5 spørsmål i en undersøkelse som forsøker å måle skoletrivsel på en reliabel måte, vil Cronbachs alpha avsløre i hvilken grad respondentenes svar på disse spørsmålene har en indre konsistens. Verdien på en Cronbachs alpha-test vil ligge et sted mellom 0-1, der 1 er perfekt reliabilitet, men dog lite realistisk å oppnå. Flere metodebøker opererer med et mål på 0.8 som god reliabilitet, mens andre estimerer 0.7 som et akseptabelt nivå (Bryman, 2016). En trussel mot reliabiliteten i denne spørreundersøkelsen kan være det Kleven (2014) beskriver som stabilitetsaspektet, der lærernes dagsform er avgjørende for svarene de gir. Det at flere av rektorene jeg kontaktet



ville sette av fellestid innenfor lærerens arbeidsdag, er på den ene siden svært positivt for meg, da dette øker svarprosenten, men samtidig kan det virke negativt på noen lærere, ved at de i utgangspunktet ikke er motiverte for å svare på spørreundersøkelsen, men likevel kan oppleve at de blir ”beordret” til dette.

#### 4.6 Etikk

Etikk er sentralt i all forskning, og innenfor samfunnsforskning fører forskningen ofte med seg kontakt med andre mennesker. Sentrale etiske aspekter er da hvordan disse menneskene blir behandlet gjennom forskningen, hvordan man informerer om forskningen og hvordan bearbeidelsen av informasjon foregår (Larsen, 2017). Man finner også detaljerte retningslinjer for pedagogisk forskning hos den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) (Kleven, 2014; Larsen, 2017). I 2016 ble retningslinjene hos den nasjonale forskningsetiske komité oppdatert (NESH, 2016) og i forhold til denne oppgaven er særlig punkt 6 og 9 av interesse. Punkt 6 presiserer blant annet viktigheten av personvern og at forskeren opptrer forsvarlig når personopplysninger skal behandles. Punkt 9 omtaler konfidensialitet, der særlig respondentens anonymitet er viktig. Denne oppgaven er meldt til NSD (norsk senter for forskningsdata, se vedlegg 4) på bakgrunn av at opplysningene som samles inn om respondentene foregår elektronisk. I informasjonsskrivet som ble sendt ut til de aktuelle rektorene ved første kontakt står også dette nevnt. Informasjonsskrivet (se vedlegg 1) inneholdt også informasjon om formålet med studien, at respondentene var garantert anonymitet, samt hvordan datamateriale ble behandlet og at studien var frivillig å gjennomføre. I tillegg lå dette informasjonsskrivet som spørreundersøkelsens førsteside når lærerne klikket seg inn på lenken for å besvare den. Lærerne må da aktivt trykke seg videre i spørreundersøkelsen for å komme til selve spørsmålene, og dermed sees dette på som samtykke til studien.

## 5.0 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens hovedfunn. Det vil bli vist til gjennomsnittsskårer, standardavvik, reliabilitetskoeffisienter og korrelasjonsberegninger. Alle disse statistiske beregningene er utført ved hjelp av dataprogrammet SPSS.

### 5.1 Holdninger til evnerike

Resultatene av lærernes holdninger til evnerike elever er knyttet opp i mot de seks nevnte kategoriene:

- 1. Behov og støtte (I hvilken grad respondentene mener evnerike trenger behov og støtte for å utvikle sine talenter)
- 2. Motstand mot støtte (I hvilken grad respondentene viser motstand mot støtte overfor de evnerike)
- 3. Sosial verdi (I hvilken grad respondentene mener evnerike har sosial verdi for samfunnet)
- 4. Avvisning (I hvilken grad respondentene mener evnerike blir avvist av andre elever og lærere)
- 5. Gruppering (I hvilken grad respondentene er for eller i mot gruppering av evnerike)
- 6. Akselerasjon (I hvilken grad respondentene er for eller i mot akselerasjon som pedagogisk tilnæringsstrategi)

Det ble foretatt reliabilitetsmålinger av skårene for disse kategoriene, der Chronbach's alpha ble benyttet. I tabell 5 kan man lese hvilke koeffisienter som ble avdekket. Koeffisientene for kategoriene behov og støtte, samt motstand mot støtte er tilfredsstillende, mens de er lave for de fire andre kategoriene, sosial verdi, avvisning, gruppering og akselerasjon. Et forhold som kan ha ført til lav reliabilitet, er at spørsmålene som er plassert i en og samme kategori er noe motsetningsfylte. Eksempelvis under kategori 3, sosial verdi, finner vi påstanden "Evnerike personer er en verdifull ressurs for samfunnet". Det kan godt tenkes at en person sier seg enig i denne påstanden, men til tross for dette er det ikke gitt at den samme personen sier seg enig i følgende påstand: "Jeg ville gjerne likt å bli betraktet som en evnerik person" som også befinner seg under kategori 3. Noe som også kan være med på å påvirke reliabiliteten er antall påstander tilhørende hver kategori. Som man kan lese av tabell 5, er det flest påstander i de kategoriene som har høyest reliabilitetsskåre.

Tabell 5. Oversikt over de ulike kategoriene med antall påstander og tilhørende reliabilitetskoeffisienter.

	Reliabilitetskoeffisient ( $\alpha$ )	Antall spørsmål/påstander
<b>Behov og støtte</b>	.69	8
<b>Motstand mot støtte</b>	.70	10
<b>Sosial verdi</b>	.22	4
<b>Avvisning</b>	.41	3
<b>Gruppering</b>	.40	5
<b>Akselerasjon</b>	.30	4

Videre ble gjennomsnittsverdier og standardavvik beregnet for de ulike kategoriene (se tabell 6). De ulike gjennomsnittsskårene gjenspeiler negative, ambivalente eller positive holdninger. Svært negative holdninger blir kategorisert med en gjennomsnittsskåre under 2, negative holdninger karakteriseres med en gjennomsnittsskåre på mellom 2 – 2.74, ambivalente holdninger ligger mellom 2.7 – 3.25, positive holdninger finner man i sjiktet 3.24 – 3,9, mens svært positive holdninger blir kategorisert med en gjennomsnittsskåre på over 4. En slik inndeling av holdninger svarer til inndelingen som er brukt i flere studier som benytter seg av samme måleinstrument. Allodi og Rydelius (2008), Krijan og Boric (2015), Laine (2016) og Lassig (2009) benytter alle seg av en identisk inndeling som beskrevet ovenfor, og danner derfor grunnlaget for å benytte seg av en slik inndeling også her. Når det gjelder kategori 2, motstand mot støtte, vil en høy gjennomsnittsskåre på denne kategorien likevel indikere mer negative holdninger, og motsatt vil en lavere gjennomsnittsskåre indikere mer positive holdninger. Årsaken er måten de 10 påstandene i denne kategorien er formulert på, og at denne skalaen ikke er snudd/reversert i denne undersøkelsen. Liknende forskning, eksempelvis Allodi og Rydelius (2008), har snudd denne skalaen, men man finner også eksempler på forskning hvor slike forhold ikke kommer klart fram.

Tabell 6. Gjennomsnittsskårer og standardavvik tilhørende de seks kategoriene

	N	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	St.avvik	Holdning
<b>Behov og støtte</b>	165	1.63	4.75	3.61	.59	Positiv
<b>Motstand mot støtte</b>	165	1.00	4.40	2.57	.61	Positiv
<b>Sosial verdi</b>	165	1.75	5.00	3.55	.56	Positiv
<b>Avvisning</b>	165	1.00	4.67	2.70	.73	Ambivalent/negativ
<b>Gruppering</b>	166	1.40	4.00	2.92	.44	Ambivalent
<b>Akselerasjon</b>	165	1.00	4.50	2.83	.58	Ambivalent

Det er flere enn 160 respondenter som har svart på påstandene innenfor hver kategori, eksempelvis har 166 respondenter svart på påstandene tilhørende kategorien ”gruppering”. Årsaken til dette er at enkelte respondenter startet å svare på spørreskjemaet, men ikke fullført samtlige påstander. Det er også verdt å kommentere gjennomsnittsskårene for de ulike kategoriene, som danner grunnlaget for å uttale seg om holdningene er positive eller negative. Eksempelvis så er gjennomsnittsskåren for kategorien ”sosial verdi” 3.55. Fremgangsmåten som er brukt for å få fram slike tallverdier er gjort ved å summere opp alle de ulike svarene lærerne har gitt på påstandene tilhørende denne kategorien. Denne sumskåren er deretter dividert på antall spørsmål tilhørende den samme kategorien, i dette tilfelle fire påstander. Desimaltallet, i dette tilfelle 3.55 danner grunnlaget for å uttale seg om holdningene anses som positive eller negative, jamfør tidligere inndelingskriterier.

Resultatene viste at respondentene hadde positive holdninger til kategori 1, behov og støtte, noe som betyr at respondentene anerkjente de evnerike elevenes behov for støtte for å kunne utvikle sine talenter og evner. Særlig positive var lærerne til påstand 15 (se vedlegg 2) ”De evnerike trenger spesiell oppmerksomhet for å utvikle talentene sine fullt ut”, der 85.4 % så seg helt eller delvis enig i dette. 75.6 % mente at ”Skolen bør tilby spesialundervisning til de evnerike elevene” (påstand 1). Påstand 9 ”Evnerike barn kjeder seg ofte i skolen” og påstand 14 ” De spesialpedagogiske behovene til de evnerike blir ofte oversett i skolen” sa lærerne seg nokså enig i, henholdsvis 80.1 % var litt eller helt enig i påstand 9, mens 81.8 % var litt eller helt enig i den sistnevnte påstanden. Disse svarene kan være noe motsetningsfylte til svarene lærerne gir på påstand 11 ”de evnerike kaster bort tider i vanlige klasser”, der 71.3 % var helt eller litt uenig i dette.

Respondentene viste positive holdninger til kategori 2, motstand mot støtte. Til tross for en lav gjennomsnittsskåre innenfor denne kategorien, betegnes holdningen som positive, som tidligere forklart. At lærerne viste positive holdninger til denne kategorien tydeliggjøres ytterligere når man analyserer enkeltpåstand 16 der 50.3 % av lærerne svarte at de var helt uenig, eller litt uenig påstanden ” skolen vår møter allerede behovene til de evnerike på en adekvat måte”, mot 32.8 % som var helt, eller litt enig i denne påstanden. Analysen av påstand 18 ”De evnerike er allerede favorisert i skolen” viste at 69.3 % av lærerne sa seg helt, eller litt uenig denne påstanden, mens kun 16.9 % sa seg helt, eller litt enig i påstanden. Samtidig hadde lærerne delte oppfatninger om det var foreldrene eller skolen som hadde hovedansvaret for å utvikle de evnerikes talenter. 39.7 % mente dette var skolens oppgave, mens 53% mente dette ansvaret lå hos foreldrene.

Holdningene til kategori 3, sosial verdi, var positive, dermed ser lærerne en sosial verdi i de evnerike elevene, ved at de eksempelvis er viktige for samfunnet som helhet. Påstand 13 ”Evnerike personer er en verdifull ressurs for samfunnet” understreker dette der hele 93% var litt eller helt enig i dette, mens 16.9 % viste samme enighet om påstand 33 ”Lederne av morgendagens samfunn vil for det meste komme fra dagens evnerike”.

Gjennomsnittsskåren på kategori 4, avvísning, befant seg på vippepunktet mellom negative og ambivalente holdninger. Dette understrekes gjennom analysen av de ulike påstandene tilhørende denne kategorien. Eksempelvis svarer 30.7 % ”vet ikke” på påstand 19 ”Et barn

som er identifisert som evnerik har vansker med å skaffe seg venner”. Henholdvis 1.8 % er helt enig i denne påstanden, mens 12.7 % er helt uenig.

Holdningene til kategori 5, gruppering, var ambivalente. 72.1 % av lærerne var helt, eller litt uenig i påstand 2 ”Den beste måten å møte behovene til de evnerike på, er å plassere dem i spesialklasser”, mens nesten halvparten (49.7 %) sa seg litt, eller helt enig i påstand 6 ”når de evnerike blir plassert i spesialklasser, føler de andre elevene seg mindre verdt”.

Holdningene til kategori 6, akselerasjon, var også ambivalente. I dette ligger en holdning der lærerne er usikre på om det beste opplæringstilbudet til evnerike elever er å tilby dem akselerasjon i en eller annen form. Dette styrkes ved å se eksempelvis på påstand 7 ”De fleste evnerike barna som hopper over et klassetrinn vil ha problemer med å tilpasse seg en eldre elevgruppe sosialt” der 37.4 % svarte ”litt uenig”, mens 20.5 % svarte ”litt enig”.

Oppsummert er det belegg for å hevde at lærerne i denne undersøkelsen, har nokså positive holdninger til evnerike elever. Lærerne viser positive holdninger til kategoriene behov og støtte, motstand mot støtte og sosial verdi. Lærerne som helhet er imidlertid tvetydige når det kommer til en del enkeltspørsmål, og derfor blir holdningene knyttet til to av kategoriene ambivalente (Gruppering og akselerasjon). Holdningene til den siste kategorien, avvisning, ligger på vippepunktet mellom negative og ambivalente holdninger.

## 5.2 Mestringsforventning og syn på elevers intelligens

I likhet med påstandene som omhandlet læreres holdninger til evnerike elever, ble det også for påstandene knyttet til mestringsforventning og syn på elevers intelligens gjort beregninger på reliabilitet. Som tidligere nevnt dreier mestringsforventning seg om tiltroen man har til sin egen kompetanse. I konteksten av evnerike elever, blir mestringsforventning her knyttet opp i mot tiltroen lærerne har til sin egen kompetanse når det gjelder å møte de evnerike elevene på en god måte, og tilpasse undervisningen til deres behov. Når det gjelder syn på intelligens, dreier dette seg om i hvilken grad lærerne ser på elevers intelligens som noe formbart (påvirkelig) eller noe fastlagt (upåvirkelig). Reliabilitetskoeffisientene for de ulike områdene fremstilles i tabell 7.

Tabell 7. Reliabilitetskoeffisienter for mestringsforventning, fast og formbart syn på intelligens.

	Reliabilitetskoeffisient ( $\alpha$ )
<b>Mestringsforventning</b>	.88
<b>Fast syn på intelligens</b>	.87
<b>Formbart syn på intelligens</b>	.87

Koeffisientene er meget tilfredsstillende. Videre ble det også gjort beregninger av gjennomsnittsskårer og standardavvik (se tabell 8). Gjennomsnittsskårene ble beregnet på samme måte, som beskrevet tidligere.

Tabell 8. Gjennomsnittsskårer og standardavvik tilhørende mestringsforventning, fast og formbart syn på intelligens.

	N	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	St.avvik
<b>Mestringsforventning</b>	160	1.00	5.00	3.94	.65
<b>Fast syn</b>	162	1.00	5.00	2.21	.96
<b>Formbart syn</b>	162	1.00	5.00	3.56	.97

Når det gjelder mestringsforventning oppnås det en gjennomsnittsscore på 3.94, som vitner om at lærerne har god tiltro til sine egne evner når det gjelder å tilpasse undervisningen til evnerike. Det er seks påstander i spørreskjemaet ment for å måle lærernes mestringsforventning. Spørsmål 4 ”Hvor sikker er du på at du som lærer vil kunne vekke læringslyst til og med hos de evnerike?” er spørsmålet lærerne får en høyest gjennomsnittlig skåre på (4.11). Lærerne skårer spørsmål 6 lavest ”Hvor sikker er du på at du som lærer vil kunne tilpasse undervisningen til behovene til de evnerike elevene, mens du også ivaretar behovene til andre elever?” der de oppnår en gjennomsnittsskåre på 3.69. Det er ikke et stort gap mellom spørsmålet lærerne skårer høyest og lavest, noe som kan tyde på en gjennomgående høy mestringsforventning knyttet til alle de seks spørsmålene/påstandene.

Hvilket syn lærerne har på elevers intelligens ble målt ved hjelp av 8 tilhørende påstander. En høy skåre på ”fast syn” betyr i denne sammenhengen at lærerne så på elevers intelligens som en fast størrelse, som er vanskelig å utvikle og påvirke. En høy skåre på ”formbart syn”

gjenspeiler det at lærerne har troen på at intelligens er noe som kan endres og påvirkes. Gjennomsnittresultatene viste at lærerne skårer 2.21 på "fast syn" og 3.56 på "formbart syn". Majoriteten av lærerne så altså på intelligens som noe formbart og påvirkelig. I den sammenheng er det også verdt å nevne at det finnes lærere i utvalget som har et sterkt fast syn på intelligens. Tre lærere (1.9 %) er eksempelvis helt enige i påstanden "Elever har en bestemt mengde intelligens, og de kan egentlig ikke gjøre mye for å endre den". Mens seks lærere (3.7 %) er helt enige i påstanden "For å være ærlig, så kan elever egentlig ikke endre hvor intelligente de er".

## 5.2 Korrelasjoner

Det ble gjennomført korrelasjonsanalyser, ved hjelp av Pearsons R der enkelte korrelasjoner viste seg å være statistisk signifikante. I tabell 9 vises en framstilling av alle korrelasjonene, og videre i oppgaven vil jeg trekke fram enkelte av sammenhengene jeg anser som særlig interessante.

Fra korrelasjonsanalysen viste deg seg at variabelen kjønn korrelerte positivt, på et statistisk signifikant nivå, med alder ( $r = .17, p < .05, N = 193$ ), yrkeserfaring ( $r = .15, p < .05, N = 193$ ), spesialpedagogisk bakgrunn ( $r = .29, p < .01, N = 193$ ) og et formbart syn på intelligens ( $r = .22, p < .01, N = 193$ ) (se tabell 9). På bakgrunn av at menn har verdien "1" og kvinner verdien "2" i analysen kan man derfor si at i denne undersøkelsen er kvinnene eldre enn mennene, de har jobbet lengre i skolen, samtidig som de også har mer spesialpedagogisk bakgrunn i form av kursdeltagelse eller studiepoeng enn menn. I tillegg har kvinner også et mer formbart syn på intelligens hos elever, enn det mennene i undersøkelsen har.



Tabell 9. Korrelasjonsoversikt.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Kjønn	-	.17*	.15*	.29**	-.00	-.07	-.06	-.06	-.05	-.00	-.09	-.24**	.22**
2. Alder	-	-	.78**	.26**	-.09	.01	.08	-.07	-.10	-.02	.16*	-.05	.07
3. Yrkeserfaring	-	-	-	.26**	-.11	-.05	.11	-.05	-.08	.00	.19*	-.09	.06
4. Spes.ped.utd	-	-	-	-	.05	-.06	-.06	.08	.04	-.13	.05	-.11	.12
5. Behov og støtte	-	-	-	-	-	-.36**	.34**	.30**	-.13	.21**	-.20*	.14	-.03
6. Motstand mot støtte	-	-	-	-	-	-	-.15	.01	.05	-.18*	-.01	.06	.00
7. Sosial verdi	-	-	-	-	-	-	-	-.09	-.10	.14	.02	.08	-.09
8. Avvisning	-	-	-	-	-	-	-	-	-.04	.11	-.24**	.19*	-.05
9. Gruppering	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.00	.09	-.06	.03
10. Akselerasjon	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.03	.08	-.12
11. Mestringsforventning	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.20*	.27**
12. Fast syn	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.76**
13. Formbart syn	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Menn har verdi 1, Kvinner verdi 2.

\*= korrelasjonen er statistisk signifikant på 0.05-nivå.

\*\*= korrelasjonen er statistisk signifikant på 0.01-nivå.

Videre viste det seg at alder korrelerte positivt med mestringsforventning ( $r = .16, p < .05, N = 160$ ), også yrkeserfaring hang positivt sammen med mestringsforventning ( $r = .19, p < .01, N = 160$ ). Dette betyr for det første, naturligvis at de lærerne som er eldre, også har lenger yrkeserfaring enn de yngre lærerne, men det betyr også at de eldre lærerne har større tiltro til sin egen kompetanse når det gjelder å møte behovene til de evnerike elevene i skolen. Jeg skal ikke gå inn i en tolkning av dette svaret nå, men det kan tenkes at dette skyldes erfaringen

disse lærerne har opparbeidet seg gjennom flere år i yrket. Det viste seg også at mestringsforventning hang positivt sammen med et fornbart syn på intelligens ( $r = .27, p < .01 N=160$ ).

Variabelen behov og støtte, korrelerte positivt med variablene sosial verdi ( $r = .34, p < .01 N=160$ ), avvisning ( $r = .30, p < .01 N=165$ ) og akselerasjon ( $r = .21, p < .01 N=165$ ). I dette ligger det at de lærerne som anerkjente de evnerike elevenes behov for støtte, slik at disse elevene skulle utvikle seg fullt ut, også så positivt på de evnerikes sosiale verdi i samfunnet, samt at de også så på akselerasjon som pedagogisk tilnæringsmåte overfor de evnerike elevene, som noe positivt. Den samme variabelen, behov og støtte, korrelerte negativt med variablene motstand mot støtte ( $r = -.36, p < .01 N=165$ ) og mestringsforventning ( $r = -.20, p < .05 N=160$ ). En negativ skåre innenfor motstand mot støtte, kan likevel tyde på positive holdninger overfor de evnerike elevene, som tidligere beskrevet. Mestringsforventning korrelerte i tillegg negativt med variabelen avvisning ( $r = -.24, p < .01 N=160$ ).

Under innledning til denne oppgaven, nærmere bestemt under avsnitt 1.3 presenterte jeg tre forskningsspørsmål knyttet til denne studien. Disse forskningsspørsmålene vil det være naturlig å kommentere her, da alle disse tre henger sammen med korrelasjonsresultatene fra studien.

- I hvilken grad henger lærernes kjønn, alder, yrkeserfaring og spesialpedagogisk bakgrunn sammen med holdninger til evnerike elever?
  - o Det ble ikke funnet sammenheng mellom lærernes bakgrunnsopplysninger, herunder kjønn, alder, yrkeserfaring og spesialpedagogisk bakgrunn og deres respektive holdninger til evnerike elever.
- I hvilken grad henger lærernes syn på elevers intelligens sammen med holdninger til evnerike elever?
  - o Det ble funnet svake og ikke-signifikante sammenhenger mellom lærernes syn på intelligens og deres holdninger til evnerike elever.
- Har lærere med høy mestringsforventning også en mer positiv holdning overfor evnerike elever?

- Høy mestringsforventning hos lærerne korrelerte negativt med variablene behov og støtte ( $r = - .20, p < .05 N=160$ ) samt avvisning ( $r = - .24, p < .01 N =160$ ). En mulig tolkning av den første sammenhengen kan være at de lærerne som mener de kan tilpasse undervisningen til evnerike elever, samtidig mener at evnerike trenger mindre spesiell tilrettelegging, på bakgrunn av at lærernes tilpasninger innenfor en normal klasseromssituasjon er god nok. Når det gjelder den andre sammenhengen, som tilsier at jo høyere mestringsforventning hos lærerne, desto sterke oppfatter samtidig disse lærerne at de evnerike står i fare for å bli sosialt avvist. Dette er muligens fordi de lærerne som har en slik mestringsforventning samtidig er mer sensitive for at de evnerike kan være en sosialt utsatt gruppe.

## 6.0 Diskusjon

Resultatene fra denne studien viste at lærerne hadde positive holdninger til tre av de seks kategoriene som var ment å måle holdninger overfor evnerike elever. Nærmere bestemt gjaldt dette kategoriene behov og støtte, motstand mot støtte og sosial verdi. Videre var lærerne ambivalente og til dels negative når det gjaldt kategorien avvisning, mens de var ambivalente til de to siste kategoriene gruppering og akselerasjon. Majoriteten av lærerne rapporterte om høy mestringsforventning, og de fleste hadde et formbart syn på elevens intelligens. I dette kapitlet vil jeg knytte studiens funn opp i mot tidligere omtalt teori og forskning. Videre vil jeg kommentere begrensninger ved denne studien, samt tanker mot fremtidig forskning på feltet. Jeg vil avslutte kapitlet med en konklusjon.

### 6.1 Lærernes holdninger til evnerike elever

Hovedhensikten med denne studien har vært å undersøke læreres holdninger til elevgruppen evnerike elever. Denne studien fikk en samlet svarprosent på 36.2 %, noe som kan sies å være forventet i forhold til tidligere forskning (Allodi & Rydelius, 2008; Laine, 2016; Molapo & Saylers, 2014). Til tross for at en svarprosent på i overkant av 35 % var ventet, kan dette vitne om en generell lav interesse for elevgruppen blant norske lærere, eller til spørreskjema generelt. Samtidig kan det tenkes at de lærerne som faktisk svarte på spørreskjemaet er de lærerne med polariserte holdninger til temaet, der noen enten er svært positive eller svært negative.

Ingen av bakgrunnsvariablene kjønn, alder, yrkeserfaring eller spesialpedagogisk bakgrunn hadde sammenheng med holdninger overfor evnerike elever. Dette bekrefter delvis funn fra tidligere forskning, som for eksempel Molapo og Saylers (2014) der det ikke ble funnet sammenheng mellom spesialpedagogisk bakgrunn og holdninger og Allodi og Rydelius (2008) der holdningene ikke varierte med alderen hos lærerne. Motstridende til dette har man eksempler på forskning (McCoach & Siegle, 2007) der resultatene viste at spesialpedagoger i mindre grad enn allmennlærere var tilhengere av ekstra tilbud til evnerike, mens hos Laine (2016) varierte holdningene med respondentenes alder. Stort sett, og ut i fra den forskningen jeg har lest på området, kan det se ut som at sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, yrkeserfaring og spesialpedagogisk bakgrunn og holdninger til elevgruppen

bekreftes hyppigere i forskning utenfor de skandinaviske landene. Dette kan være rene tilfeldigheter, det kan komme som et naturlig resultat av at det er mer forskning utenfor Skandinavia, men det kan også tenkes at dette kommer som et resultat av at de skandinaviske landene alle har en skole som bygger på et likhetsprinsipp. Videre kan et slikt likhetsprinsipp gi seg bestemte utslag for de evnerike (Allodi & Rydelius, 2008; Børte, Lillejord, & Johansson, 2016). Fokuset på evnerike elever er muligens større i land der et slikt prinsipp ikke er rådende og av den grunn gi større utslag når man knytter bakgrunnsvariabler opp i mot holdninger. Det kan eksempelvis tenkes at land som ikke har et slikt likhetsprinsipp lagt til grunn for skolen, har et større fokus på elevgruppen i den offentlige skoledebatten, eller at elevgruppen er mer aktuell som pensum på ulike utdanningsinstitusjoner for lærere. Når temaet bringes hyppigere opp til diskusjon kan dette være med på å forme sterkere (negative eller positive) holdninger, noe som igjen kan gi utslag når man knytter ulike bakgrunnsvariabler opp i mot holdninger til elevgruppen.

På bakgrunn av det nevnte likhetsprinsippet og andre kulturelle forhold er det mest nærliggende å sammenligne denne studiens funn med forskning fra andre skandinaviske land. Når dette er sagt, vil selvsagt forskning gjort utenfor Skandinavia være sentral og bli trukket inn i diskusjonen, da dette kan kaste et annet lys over temaet, samt at det er her vi finner majoriteten av forskningen gjort på feltet.

Overordnet sett bekrefter resultatene fra denne studien, blandede holdninger hos lærerne som svært mange studier tidligere har rapportert om (Allodi & Rydelius, 2008; Laine, 2016; Lassig, 2009; McCoach & Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Dette vil videre si at lærerne i denne undersøkelsen viser en del positive holdninger til evnerike elever, samtidig er lærerne ambivalente og til dels negative til noen påstander om elevgruppen. Lærerne er eksempelvis ambivalente til påstandene som knytter seg til kategoriene akselerasjon og gruppering, noe som kan tyde på at respondentene er usikre på om et slikt tilbud vil gagne de evnerike elevene. Videre kan dette bety at den tidligere omtalte skepsisen knyttet til egne undervisningstilbud til elevgruppen, også er aktuell i dette utvalget, til tross for at forskningen på sin side slår fast at eksempelvis akselerasjon er fordelaktig for evnerike som sådan (Hoogeveen et al., 2005; Kim, 2016). Ambivalente holdninger til akselerasjon bekreftes også flere steder (Lassig, 2009; Krijan og Boric, 2015), mens andre studier på sin side rapporterer om lærere med en negativ holdning til denne typen undervisningstilbud (Allodi & Rydelius, 2008; Laine, 2016; McCoach & Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Det faktum at majoriteten av

respondentene er ambivalente til en del påstander, kan vitne om behovet for økt kunnskap hos lærerne, som tidligere beskrevet (Horn, 2009; Jøsendal et al., 2016). Når dette er sagt, kan jeg i liten grad uttale meg om kunnskapsnivået lærerne i dette utvalget har omkring evnerike elever, da spørreskjemaet ikke måler slike forhold.

Som tidligere nevnt er spørreskjemaet om holdninger til evnerike elever, delt inn i seks kategorier. To av kategoriene, nærmere bestemt ”behov og støtte”, samt ”sosial verdi” viser lærerne en positiv holdning til. Disse resultatene bekrefter tidligere forskning (Krijan & Boric, 2015; Laine, 2016; Lassig, 2009). Allodi og Rydelius (2008) rapporterer i sin svenske studie kun om positive holdninger til den første kategorien, behov og støtte. Positive holdninger til kategorien ”behov og støtte”, betyr sannsynligvis at de fleste lærerne eksempelvis ønsker å gi spesialundervisning til de evnerike elevene. Jeg skriver sannsynligvis, da de fleste av studiene opererer med gjennomsnittsskårer på hele kategorier, og derfor er det utfordrende å analysere hva respondentene har svart på enkeltpåstandene som kategoriene består av. Troxclair (2013) opererer på sin side med skårer på enkeltpåstander i sin studie, og ikke gjennomsnittsskårer på hele kategorier. Resultatene viste en skåre på 4.7 når det kommer til enkeltpåstanden ”Skolen bør tilby spesialundervisning til de evnerike elevene”, noe som vitner om at respondentene i stor grad er enige i påstanden (Troxclair, 2013). Når det gjelder denne oppgaven og studien sa 75.6 % av lærerne seg helt eller delvis enig i den samme påstanden. At så mange studier rapporterer om positive holdninger til kategorien behov og støtte, kan muligens bety at svært mange lærere er for spesialundervisning for evnerike elever. I land som Norge, der de evnerike elevene ikke blir innlemmet i lovparagrafer som omhandler spesialundervisning vekker nok slike resultater enda større oppmerksomhet enn i utenlandsk forskning.

Indirekte gir lærerne uttrykk for at de i denne studien, er i mot at de evnerike ikke har krav på spesialundervisning, noe som er tilfelle i dagens skole. På den andre siden kan det også variere, hvilken betydning den enkelte lærer legger i denne påstanden. Det kan også tenkes at respondentene med begrepet ”spesialundervisning” tenker at dette kan dreie seg om enklere tiltak satt inn overfor de evnerike innenfor rammen av en normal skolehverdag og av den grunn ikke medregnes i opplæringslovens paragraf 5-1. En tredje tolkningsmulighet kan være det faktum at lærerne ønsker å gi denne elevgruppen spesialundervisning, og i dette uttrykker lærerne samtidig et ønske om å fraskrive seg mer av ansvaret for de evnerike elevene. En slik tolkning får ekstra tyngde om man samtidig studerer korrelasjonsberegningene fra studien. Mestringsforventningen hos lærerne korrelerte negativt med den aktuelle kategorien, behov

og støtte. I utgangspunktet skulle man tro at lærere med positive holdninger til denne kategorien trolig ville være mer interesserte i å tilpasse undervisningen sin til evnerike elever. I begrepet mestringsforventning ligger mye av essensen til tilpasset opplæring, nettopp det å kunne tilpasse og justere sin egen undervisning mot evnerike. Men det kan altså tenkes at de lærerne med en noe lavere mestringsforventning overfor denne elevgruppen samtidig ønsker mer hjelp og støtte, i form av for eksempel spesialpedagogisk assistanse eller andre hjelpetiltak, noe som igjen fører til en negativ korrelasjon. Uavhengig hvordan man tolker disse resultatene, er det et faktum at lærerne i denne undersøkelsen viser positive holdninger til kategoriene behov og støtte og sosial verdi. Slike resultater betyr blant annet at lærerne anerkjenner de evnerikes sosiale verdi for samfunnet, samtidig som de også mener de evnerike trenger ekstra oppmerksomhet for å utvikle sine evner maksimalt, noe som ble eksemplifisert med ulike tolkninger av spørsmålet om spesialundervisning ovenfor.

I den svenske studien gjennomført av Allodi og Rydelius (2008) ble det som tidligere nevnt ikke funnet sammenheng mellom læreres holdninger og deres alder, det samme gjelder funnene i denne studien. Flere av funnene i denne studien, bekreftes også i den svenske studien, dette gjelder også når man studerer korrelasjon mellom kategoriene behov og støtte, og motstand mot støtte. Disse to kategoriene korrelerte negativt med hverandre i denne studien, mens de korrelerer positivt i den svenske forskningen, årsaken til denne ulikheten kommer på bakgrunn av at kategorien ”motstand mot støtte” er snudd/reversert hos Allodi og Rydelius (2008) som tidligere beskrevet. Videre, når man studerer gjennomsnittsskåren kategorien motstand mot støtte har fått i de to studiene viser resultatene fra denne studien en gjennomsnittsskåre på 2.57 (positiv holdning), mens gjennomsnittsskåren hos Allodi og Rydelius (2008), er 3.55 (positiv holdning). Til tross for ulike skårer, viser respondentene i begge tilfeller positive holdninger til kategorien. Hos Troxclair (2013) rapporteres det om negative holdninger til den nevnte kategorien, motstand mot støtte. Forfatteren har ikke beregnet en gjennomsnittsskåre, men enkeltpåstandene kategorien består av, vitner om lærere med negative holdninger. Negative holdninger til denne kategorien, hevder Troxclair (2013) kan resultere i at myter om elevgruppen fortsetter å eksistere. Eksempelvis myten om at privilegier gitt til de evnerike, vil føre til elitisme. Om man skal ta en slik tolkning med seg videre til denne studiens funn, som i likhet med den svenske studien av Allodi og Rydelius (2008), viste at lærerne hadde positive holdninger til kategorien motstand mot støtte kan man derfor hevde at lærerne i dette utvalget i liten grad opprettholder tankene om slike myter, noe som er positivt. Dermed kan det se ut som at mytene som ble beskrevet innledningsvis i

oppgaven, hvorpå enkelte av mytene ble beskrevet som utbredt i Norge av Smedsrud og Skogen (2016) ikke i like stor grad er utbredt i utvalget til denne studien.

## 6.2 Lærernes mestringsforventning og syn på elevers intelligens

Majoriteten av lærere i denne studien viser en gjennomgående høy mestringsforventning. Dette er gode signaler til evnerike i den norske skolen, da dette betyr at de fleste lærerne i dette utvalget, føler seg kompetente nok til å tilpasse undervisningen, også for dem. Av korrelasjonsberegningene viste de seg at mestringsforventning korrelerte positivt med lærernes alder, noe som blant annet bekrefter funnene til Andreassen og Reichenberg (under publisering). Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet den manglende tilstedeværelsen av temaet ”evnerike elever” på lærerutdanningene (Smedsrud, 2012), og behovet for økt kunnskap hos lærerne (Horn, 2009; Jøsendal et al., 2016). Det faktum at yngre lærere har en lavere mestringsforventning enn eldre lærere overfor evnerike elever kan være en indikasjon på at temaet fortsatt ikke er i fokus på disse utdanningsinstitusjonene. Hadde temaet vært på dagsorden, kunne det tenkes at de yngre lærerne hadde fått økt kunnskap, muligens økt selvtillit, og derav økt mestringsforventning når det gjaldt å møte denne elevgruppen.

Mestringsforventning korrelerte forøvrig negativt på et statistisk signifikant nivå med kategoriene behov og støtte, samt avvisning. At mestringsforventning korrelerte negativt med kategorien behov og støtte kan på en måte sees på som noe overraskende, da det kan tenkes at lærere med høy mestringsforventning knyttet til å tilpasse undervisningen til evnerike elever også mener at de evnerike elevene trenger ekstra tilpasning, støtte og oppmerksomhet for å utvikle sine talenter. På den andre siden kan det tenkes at de lærerne med en høy mestringsforventning i mindre grad mener de evnerike trenger en slik tilpasning, da lærerne selv mener de tilpasser godt nok innenfor en normal klasseromssituasjon, noe som gjør en negativ korrelasjon mer logisk.

Lærernes syn på elevers intelligens i denne undersøkelsen, viste at majoriteten av lærerne hadde et formbart syn på elevers intelligens. Som tidligere beskrevet verdsetter trolig disse lærerne en klasseromskultur som vektlegger en vekstorientert tankegang, som videre trolig gagnar de evnerike elevene (Dweck, 2010; Shim et al., 2013). Til tross for dette har tidligere forskning (Shim et al., 2013) vist at lærere med et fastlagt syn på intelligens i større grad viser



støttende holdninger overfor evnerike elever, men dette funnet blir ikke bekreftet i denne studien. Et forskningsfunn som derimot blir bekreftet i denne studien, er Deemer (2004) sine funn. Deemer (2004) rapporterte om høyere mestringsforventning hos de lærerne med et formbart syn på intelligens, noe som også her tilfellet her. Et formbart syn på intelligens, korrelerte positivt med mestringsforventning, som gir belegg for å hevde nettopp dette. At noe forskning (Shim et al., 2013) viser at lærere med et fastlagt syn på intelligens er mer støttende ovenfor de evnerike, kan gjenspeile en forståelse omkring evner som en arv-betinget ferdighet, hvorpå de evnerike elevene har "fått" disse ferdighetene/evnene i gave. Det er kanskje ikke en tilfeldighet at forskningsfunn som dette kommer utenfra Skandinavias grenser, der likhetsprinsippet ikke er like rådende, og terminologien "gifted" gjerne blir benyttet, noe som kan referere til evner som gitt eller fått i gave (Dweck, 1999). Denne tankegangen er bekymringsverdig hevder Dweck (1999) da et slikt tankesett kan få evnerike elever, og miljøet rundt dem til å tro at innsats ikke er lønnsomt eller nødvendig. Dermed kan det tenkes at funnen fra denne studien, som viser at lærerne hovedsakelig har et formbart syn på elevers intelligens og en grunnleggende høy mestringsforventning, vil gagne de evnerike elevene. Grunnlaget for å hevde dette gjøres på bakgrunn av at lærere med et formbart intelligens-syn trolig arbeider for en klasseromskultur der et vekstorientert syn er rådende (Dweck, 2010; Shim et al., 2013), noe som kan være en viktig bidragsyter for at de evnerike elevene skal få optimale utviklingsvilkår og lykkes i størst mulig grad.

### 6.3 Begrensninger ved studien

Tidligere i oppgaven, nærmere bestemt under avsnitt 4.2 trakk jeg fram noen svakheter ved bruk av spørreskjema som metode. Her ble blant annet risikoen for at en spørreundersøkelse kunne bli utsatt for mer eller mindre likegyldig avkrysning av respondentene trukket fram. I tillegg til slike generelle begrensninger knyttet til spørreskjema som metode, er det enkelte forhold det vil være aktuelle å kommentere som gjelder spesielt denne studien.

Jeg oppnådde til sammen 160 svar knyttet til denne undersøkelsen. Dette resultatet må jeg si meg fornøyd med, ut ifra hva tidligere forskning på feltet har vist. Til tross for dette mener jeg det er verdt å trekke fram forhold som kan ha begrenset deltagelsen til studien. Rektorene på de 20 skolene som avga respondenter var helt sentrale i mitt tilfelle. Rektorene på de ulike skolene mottok som tidligere beskrevet under avsnitt 4.1 en direkte link til selve

spørreundersøkelsen som de i sin tur skulle videresende til sine respektive lærere. Jeg mener dette i seg selv er en begrensning av to grunner. For det første har jeg ingen garanti for at de faktisk videresendte linken, og for det andre kan det oppstå tekniske komplikasjoner ved å videresende slike linker via mail, som var tilfellet her. Det optimale hadde i dette tilfelle vært å personlig oppsøke alle skolene, for så å dele ut spørreskjemaet manuelt, eventuelt sende en direktelink til alle lærerne, slik at rektorene ikke ble et mellomledd. Av tids-, og kostnadshensyn ble dette ikke gjennomført.

Når det gjelder selve måleinstrumentene som ble benyttet i undersøkelsen, viste enkelte målinger lav reliabilitet. Mer spesifikt gjaldt dette fire (sosial verdi, avvisning, gruppering og akselerasjon) av de seks kategoriene som var ment å måle holdninger overfor evnerike elever. Når over halvparten av kategoriene spørreskjemaet består av, får en lav reliabilitetsskåre skal man være særlig forsiktig med å generalisere resultatene, noe man i utgangspunktet også skal være i kvantitative studier. Utvalget til denne studien er ikke et sannsynlighetsutvalg, noe som i seg selv sees på som en begrensning i den kvantitative forskningen. Videre gjør dette at usikkerheten rundt generalisering øker, men samtidig kan man tale for eller i mot en såkalt skjønnsmessig generalisering (Kleven, 2014). For å måle holdninger til evnerike elever, har jeg benyttet meg av et eksisterende spørreskjema. Som tidligere omtalt, blir dette ofte sett på som en fordel, fordi det kan være med på å styrke validiteten. På den andre siden, har jeg i mitt tilfelle oversatt et tidligere spørreskjema fra engelsk til norsk. Dette kan by på utfordringer og være en begrensning i seg selv når man skal sammenligne svar på tvers av forskning gjort i andre land. Grunnlaget for å hevde dette gjøres på bakgrunn av at flere faguttrykk har ulikt innhold i ulike land og kulturer. For eksempel finner man begrepet ”spesialundervisning” brukt i spørreskjemaet. Dette faguttrykket har trolig ulikt innhold i ulike land, der Norge og USA kan nyttes som eksempler.

#### 6.4 Fremtidig forskning om evnerike elever

Når det gjelder fremtidig forskning om evnerike elever, i en norsk kontekst, er det flere interessante forhold å forske ytterligere på. Selv om denne masteroppgaven er et viktig bidrag for å få økt forståelse omkring læreres holdninger til evnerike elever, er det etter mitt skjønn behov for flere slike studier, både kvantitative og kvalitative, da dette er et tema som er lite

forsket på her til lands og av den grunn spesielt etterspurt (Børte, Lillejord, & Johansson, 2016; Jøsendal et al., 2016).

Foruten om dette, ville det vært interessant og undersøkt norske læreres kunnskapsnivå om elevgruppen. Slik kan man blant annet danne seg et enda mer konkret bilde av hvordan det står til med de tidligere omtalte mytene omkring elevgruppen, samt i hvor stor grad dette er et aktuelt tema på de ulike utdanningsinstitusjonene. Videre kunne det i denne sammenhengen også vært interessant å undersøkt hva norske lærere legger i begrepet ”evnerike elever”, og på hvilke(n) måte(r) disse blir ivaretatt i skolen.

Overordnet sett er all forskning på denne elevgruppen kjærkomment i forskningsverdenen, da behovet for både kvantitative og kvalitative studier er stort (Jøsendal et al., 2016).

## 6.5 Konklusjon

Min overordnede problemstilling for denne oppgaven har vært ”Hvordan er læreres holdninger til evnerike elever?”. Dette spørsmålet er et stort og omfattende spørsmål, og ikke enkelt å gi et entydig svar på. Likevel mener jeg resultatene fra denne undersøkelsen har gitt positive svar når det gjelder læreres holdninger til elevgruppen. Til tross for at flere av lærerne er ambivalente til en del påstander (eksempelvis omkring akselerasjon) mener jeg det er belegg for å hevde at lærerne har en grunnleggende god holdning til elevgruppen som helhet. Grunnlaget for å hevde dette gjøres blant annet på bakgrunn av at lærerne anerkjenner de evnerike elevenes behov og sosiale verdi, samt at det kan tyde på at lærerne i liten grad opprettholder ulike myter om elevgruppen. Videre har også majoriteten av lærerne en gjennomgående høy mestringsforventning og de ser hovedsakelig på elevers intelligens som noe formbart, som igjen mest sannsynlig er fordelaktig for de evnerike elevene. I tillegg til en overordnet problemstilling, har jeg også benyttet meg av tre ulike forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene var formulert på følgende måte:

1. I hvilken grad henger lærernes kjønn, alder, yrkeserfaring og spesialpedagogisk bakgrunn sammen med holdninger til evnerike elever?
2. I hvilken grad henger læreres syn på elevers intelligens sammen med holdninger til evnerike elever?

3. Har lærere med høy mestringsforventning også en mer positiv holdning overfor evnerike elever?

Som tidligere beskrevet ble det ikke funnet store, men heller få og svake sammenhenger av signifikant art, når det kommer til disse forskningsspørsmålene. Bakgrunnsvariablene til lærerne, herunder kjønn, alder, yrkeserfaring og spesialpedagogisk bakgrunn hang ikke sammen med hverken mer positive eller mer negative holdninger til evnerike elever. Videre ble det heller ikke funnet store variasjoner mellom hvilket syn lærerne hadde på elevers intelligens og deres respektive holdninger. I denne sammenheng har jeg tidligere forsøkt å argumentere for at lærere med et formbart syn på elevers intelligens vil være fordelaktig for evnerike elever, noe de fleste lærerne i dette tilfelle rapporterte om å ha. Når det gjaldt mestringsforventning korrelerte denne variabelen negativt med to av seks kategorier (behov og støtte, samt avvisning) som var ment å skulle måle holdninger overfor evnerike elever. Majoriteten av lærerne rapporterte forøvrig om høy mestringsforventning, noe som kan tenkes er positivt for de evnerike.

## Litteratur

Allodi, M. W. & Rydelius, P. A. (2008). *The needs of gifted children in context: A study of swedish teachers knowledge and attitudes*. Stockholm: ECHA conference.

Amundsen, C. (2013). *Sosiale og emosjonelle vansker blant evnerike elever - En systematisk litteraturstudie om hvorvidt evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger),

Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185822/master%202013%20-%20Camilla%20Amundsen.pdf?sequence=1>

Andreassen, R. & Reichenberg, M. (under publisering). Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring:

Betydningen av lærernes praksiserfaring og andre lærer- og skolerelaterte variabler. *Nordic Studies in Education*.

Assouline, S. G., Marron, M. & Colangelo, N. (2014). Acceleration. I J. A. Plucker & S. M. Callahan (Red.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (s. 15-29). Waco, TX: Prufrock Press.

Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. & Dickenson, M. (2012). Improving the educational achievement of gifted and talented students: A systematic review. *Talent Development & Excellence*, 4(1), 33-48.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det norske samlaget.

Bizer, G., Barden, J. & Petty, R. E. (2003). Attitudes. I L. Nadel et al. (Red.), *Encyclopedia of cognitive science, Vol 1*. (s. 247-253). Hampshire, UK: MacMillan.

Breivik, H. S. & Tørmoen, L. M. (2017). *Evnerike elever får for lite fokus i skolen – en kvalitativ studie av tilpasset opplæring for evnerike elever på norske satsningsskoler*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i innlandet). Hentet fra

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2448663/Breivik\\_Toermoen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2448663/Breivik_Toermoen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bryman, A. (2016). *Social research methods, 5th edition*. Oxford, UK: Oxford university press.

Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.

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

Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12(11), 671-684.

Cross, T. L. (2002). Competing With Myths About the Social and Emotional Development of Gifted Students. *Gifted Child Today*, 25(3), 44-65.

Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.

De nasjonale forskningsetiske komiteene, NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Oktan Oslo AS. Hentet fra:

[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

Den Hollander, M. G. (2007). "Evnerike elever" Hvordan blir "evnerike elever" ivaretatt i en norsk og i en nederlandsk skole? (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/30976>

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2010). Even Genuises. *Educational Leadership*, 68(1), 16-20.

Eliasson, A. (2010). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

Engelstad, J. G. (2012). *Lærernes tilpasningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen – hvordan arbeider lærere med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for evnerike elever, og hvilke utfordringer ligger i dette arbeidet?* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark)  
Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/132723>

Fiedler, E. D., Lange, R. E. & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted, *Roepers Review*, 24(3), 108-111.

Finsberg, M. K. (2015). *Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og så flink egentlig skal bli ødelagt*. (Mastergradsavhandling, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) Hentet fra  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2384830>

Flaten, K., Kleppo, L. & Kvåle, I. L. (2017). Elever med eksepsjonelle evner, mer enn bare skoleflinke. *Bedre Skole*, 29(4), 71-75.

Freeman, J. (2005). Permission to be gifted. I R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions and giftedness* (s. 80-97). New York: Cambridge University Press.

Gagnè, F. & Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Unpublished instrument.

Garfjeld, M. (2017). *Norsk skole gjorde smarte "Alexander" til skoletaper*. Hentet fra  
<https://www.nrk.no/troms/xl/norsk-skole-gjorde-smarte-alexander-til-skoletaper-1.13463891>

Geake, J. G. & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-213.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helgesen, L.F. (2014). *Gjelder trivsel på skolen også for evnerike? En retrospektiv studie om trivsel på skolen blant evnerike elever.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger)

Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/196989>

Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i grunnskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Holt, C. W., Weber, J., Morrison, K. L. & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247-262.

Hoogeveen, L., Van Hell, J. & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in Netherlands. *Journal of the education of the gifted*, 29(1), 30-59.

Horn, B. (2009). Gifted students with asperger syndrome. *Gifted education international*, 25(2), 165-171.

Howley, A. (2002). The progress of gifted students in a rural district that emphasized acceleration strategies, *Roepers Review*, 24(3), 158-160.

Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen.* Oslo: Cappelen Damm.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Jøsendal, J. S., Fossum, S. S., Hermann, S., Idsøe, E. C., Kjellemo, B. T., Lohndal, T., . . . Ulvund, S. E. (2016). NOU 2016:14 - *Mer å hente Bedre læring for elever med stort læringspotensial.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.

Kim, M. (2016). A meta-analysis og the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.



Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, 166-171.

Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. (2014). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmål om begrepsvaliditet. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 85-102). Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. (2014). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 103-122). Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. (2014). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 123-138). Bergen: Fagbokforlaget.

Knutsen, B. (2012, Februar 25). *De flinke i skolen*. Hentet fra <http://www.adressa.no/meninger/article1781138.ece>

Krijan, I. P. & Boirc, E. (2015). Teachers attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal Of Education*, 17(1), 165-178.

Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. I Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (Red.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students – volume II* (s. 13-22). Iowa: The university of Iowa.

Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education* (Doktorgradsavhandling). Helsinki: University of Helsinki.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. Utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lassig, C. J. (2009). Teachers attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australian Journal Of Gifted Education*, 18(2), 33-42.

Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever – Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm.

Lund, T. (2015). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I Lund, T. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-124). Bergen: Fagbokforlaget.

Lynott, D. J. & Woolfolk, A. E. (1994). Teachers' implicit theories of intelligence and their educational goals. *Journal Of Research And Development In Education*, 27, 253–264.

McCoach, B. D. & Siegle, D. (2007). what predicts teachers attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255.

Molapo, T. P. & Saylers, M. (2014). Parent-teacher shared commitment as a predictor for teachers attitudes toward gifted students and gifted education. *Journal Of Studies In Education*, 4(1), 190-205.

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

Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag.

Nemoto, T. & Beglar, D. (2014). Developing Likert-scale questionnaires. I Sonda, N. & Krause, A. (Red.), *JALT2013 Conference Proceedings (1-8)*. Tokyo: JALT.

Opplæringsloven. (2008). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3)

Opplæringsloven. (2005). *Rett til spesialundervisning*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#§5-5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#§5-5)

Plunkett, M. & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and talented international*, 26(1-2), 31-46.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.

Risjord, C. (2016). *Motivasjonsmestring hos norske lærere – en fenomenologisk studie*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø) Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/11008>

Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. I Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (Red.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students – volume II* (59-68). Washington: National association for gifted children.

Robinson, S. M. (1999). Meeting the need of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in school and clinic*, 34(2), 195-204.

Sekowski, A. E. & Lubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73-90.

Shim, S. S., Cho, Y. & Cassady, J. (2013). Goal Structures: The Role of Teachers' Achievement Goals and Theories of Intelligence, *The Journal Of Experimental Education*, 81(1), 84-104.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007b). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*, 72(2), 52-71.

Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlag.

Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn – En pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk* 2014(1). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/evnerike-barn-en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>

Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene. En casestudie av hvordan evnerike barn og foreldre opplever deres møter med skolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31257/masteroppgaven\\_leverig.pdf?sequence=2](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31257/masteroppgaven_leverig.pdf?sequence=2)

Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/sentrale-utfordringer-ved-definisjon-utredning-og-identifisering-av-evnerike-barn/>

Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 104-114.

Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. *Roepers Review*, 39(3), 210-212.

Troxclair, D. A. (2013). Beginning teachers perspectives on high ability, *Roepers Review*, 35, 58-64.

Undheim, J. O., Nordvik, H., Gustafsson, K. & Undheim, A. M. (1995). Academic achievement of high-ability students in egalitarian education. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 39, 157-167.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av lærerplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veileder til spesialundervisning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

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

Westphal, A., Vock, M. & Stubbe, T. (2017). Grade skipping from the perspective of teachers in Germany: The link between teachers decisions, acceptance, and perceived knowledge. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 73-86.

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

## Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Evnerike elever*

#### Bakgrunn og formål

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å undersøke læreres holdninger til evnerike elever. Med evnerike elever menes elever som har spesielt høy intelligens og dermed potensiale for å nå langt i de fleste teoretiske fagene. Spørreundersøkelsen er en del av min masteroppgave som gjennomføres i forbindelse med min masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Jeg håper du som lærer kan bidra til å besvare denne spørreundersøkelsen, da det er av stor betydning for min masteroppgave.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørreundersøkelsen tar kun få minutter å gjennomføre og er meget verdifull informasjon for meg. Studien er meldt til NSD (personvernombudet for forskning) og alle besvarelsene vil bli konfidensielt behandlet og alt datamateriell vil bli slettet ved prosjektets slutt den 14.05.2018.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

På forhånd – tusen takk!

Svarfrist: 25.09.17

Med vennlig hilsen

Alexander Karlsen

Masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold

Veiledere:

Rune Andreassen

Professor ved Høgskolen i Østfold.

Mail: [rune.andreassen@hiof.no](mailto:rune.andreassen@hiof.no)

Ivar Bråten

Professor ved Universitetet i Oslo.

Mail: [ivar.braten@ped.uio.no](mailto:ivar.braten@ped.uio.no)

## Vedlegg 2 – Spørreskjema

### Hva er ditt kjønn?

- (1)  Mann
- (2)  Kvinne

### Hva er din alder?

- (1)  20-29
- (2)  30-39
- (3)  40-49
- (4)  50-59
- (5)  60-69
- (6)  70+

### Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

- (1)  1-5 år
- (2)  6-10 år
- (3)  11-15 år
- (4)  16 -20 år
- (5)  Mer enn 20 år

### Har du spesialpedagogisk utdanning?

- (1)  Har deltatt på kurs
- (2)  Har inntil 10 studiepoeng
- (3)  Har inntil 30 studiepoeng
- (4)  Har inntil 60 studiepoeng
- (5)  Har bachelorgrad
- (6)  Har mastergrad
- (7)  Nei
- (8)  Vet ikke

### Har du tidligere erfaring med å undervise evnerike elever?

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

De kommende spørsmålene besvares ved å krysse av for hvor enig/uenig du er i ulike påstander (helt uenig - litt uenig - vet ikke - litt enig - helt enig)

### Med evnerike elever menes elever som har spesielt gode evner og dermed potensiale for å nå langt i de fleste teoretiske fagene.

	Helt uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Helt enig
1. Skolen bør tilby spesialundervisning til de evnerike elevene.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2. Den beste måten å møte behovene til de evnerike på, er å plassere dem i spesialklasser.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3. Barn med vansker har størst behov for spesialundervisning.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4. Spesielle opplegg for evnerike barn har den ulempen at det skaper elitetenkning.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
5. Spesialundervisning for de evnerike barna gir dem privilegier.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
6. Når de evnerike blir plassert i spesialklasser, føler de andre elevene seg mindre verdt. *	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
7. De fleste evnerike barna som hopper over et klasstrinn vil ha problemer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>



	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Vet ikke</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
med å tilpasse seg en eldre elevgruppe sosialt. *					
8. Det er mer skadelig for et evnerikt barn å kaste bort tiden i ordinære klasser, enn å takle det å hoppe over et klasstrinn.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
9. Evnerike barn kjeder seg ofte i skolen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
10. Barn som hopper over et klasstrinn blir vanligvis presset til å gjøre det av foreldrene.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
11. De evnerike kaster bort tiden i vanlige klasser.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
12. Vi har et større moralsk ansvar for å tilby spesiell støtte til barn med vansker enn til evnerike barn.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
13. Evnerike personer er en verdifull ressurs for samfunnet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
14. De spesialpedagogiske behovene til de evnerike blir for ofte oversett i skolen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
15. De evnerike trenger spesiell oppmerksomhet for å utvikle talentene sine fullt ut.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
16. Skolen møter allerede behovene til de evnerike på en adekvat måte.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
17. Jeg ville veldig gjerne likt å bli betraktet som en evnerik person.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Vet ikke</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
18. Det er foreldrene som har hovedansvaret for å hjelpe evnerike barn med å utvikle talentene sine.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
19. Et barn som er identifisert som evnerik har større vansker med å skaffe seg venner.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
20. Evnerike bør bli værende i vanlige klasser, fordi de virker intellektuelt stimulerende på de andre barna. *	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
21. Ved å dele elever inn i evnerike og andre grupper, øker vi kategoriseringen av barn som sterke-svake, gode-dårlige. *	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
22. Noen lærere føler autoriteten sin truet av evnerike barn.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
23. De evnerike er allerede favorisert i skolen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
24. For å skape framgang, må et samfunn utvikle talentene til evnerike individer maksimalt.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
25. Siden vi sørger for ekstra ressurser til barn med vansker bør vi gjøre det samme for de evnerike.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Vet ikke</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
26. Ved å tilby spesialundervisning til de evnerike bidrar vi til å skape en fremtidig overklasse. *	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
27. Skattebetalere burde ikke betale for spesialundervisning for det fåtallet barn som er evnerike.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
28. De gjennomsnittlige barna er samfunnets viktigste ressurs, og derfor bør de få mest oppmerksomhet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
29. Evnerike barn kan bli forfengelige eller egoistiske hvis de får spesiell oppmerksomhet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
30. Når evnerike barn hopper over et klassetrinn, går de glipp av viktig kunnskap. *	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
31. Ofte blir evnerike barn avvist fordi folk er misunnelige på dem.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
32. Den vanlige undervisningen kveler den intellektuelle nysgjerrigheten til evnerike barn.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
33. Lederne av morgendagens samfunn vil for det meste komme fra dagens evnerike.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
34. Et større antall av evnerike barn bør få tillatelse til å hoppe over et klassetrinn.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

\*= Reversert påstand.

De neste åtte påstandene handler om ditt syn på elevers intelligens.

	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Vet ikke</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
1. Elever har en bestemt mengde intelligens, og de kan egentlig ikke gjøre mye for å endre den.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2. Elevers intelligens er noe ved dem som de ikke kan endre særlig mye.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3. Uansett hvem de er, så kan elever endre intelligensnivået sitt i betydelig grad.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4. For å være ærlig, så kan elever egentlig ikke endre hvor intelligente de er.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
5. Hvor intelligente elever er, er noe de alltid kan endre betraktelig.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
6. Elever kan lære nye ting, men de kan egentlig ikke endre sin grunnleggende intelligens.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
7. Uansett hvor mye intelligens elever har, så kan de alltid endre den en hel del.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
8. Selv elevers grunnleggende intelligensnivå kan de endre betraktelig.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

De siste seks spørsmålene vil omhandle tilpasset opplæring.

**Hvor sikker er du på at du som lærer vil kunne...**

	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Vet ikke</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
1. ...forklare sentrale tema i dine fag slik at evnerike elever får muligheten til å utvikle sitt potensiale?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2. ...tilpasse undervisningen og oppgaver til individuelle behov?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3. ...gi god veiledning og undervisning til alle elever uansett elevnivå?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4. ...vekke læringslyst til og med hos de evnerike?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
5. ...gi realistiske utfordringer til alle elevene i en klasse?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
6. ...tilpasse undervisning til behovene til de evnerike elevene mens du også ivaretar behovene til andre elever?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

## Vedlegg 3 – Holdninger til evnerike, inndelt i kategorier

Oversikt over spørsmål/ påstander overfor evnerike elever, inndelt i de seks tilhørende kategoriene.

### Kategori 1, Behov og støtte.

- 1 Skolen bør tilby spesialundervisning til de evnerike elevene
- 9 Evnerike kjeder seg ofte i skolen.
- 11 De evnerike kaster bort tiden i vanlige klasser.
- 14 De spesialpedagogiske behovene til de evnerike blir for ofte oversett i skolen.
- 15 De evnerike trenger spesiell oppmerksomhet for å utvikle talentene sine fullt ut.
- 24 For å skape framgang, må et samfunn utvikle talentene til evnerike individer maksimalt.
- 25 Siden vi sørger for ekstra ressurser til barn med vansker bør vi gjøre det samme for de evnerike.
- 32 Den vanlige undervisningen kveler den intellektuelle nysgjerrigheten til evnerike barn.

### Kategori 2, Motstand mot støtte.

- 3 Barn med vansker har størst behov for spesialundervisning.
- 4 Spesielle opplegg for evnerike barn har den ulempen at det skaper elitetenkning.
- 5 Spesialundervisning for de evnerike barna gir dem privilegier.
- 12 Vi har et større moralsk ansvar for å tilby spesiell støtte til barn med vansker enn til evnerike barn.
- 16 Skolen møter allerede behovene til de evnerike på en adekvat måte.
- 18 Det er foreldrene som har hovedansvaret for å hjelpe evnerike barn med å utvikle talentene sine.
- 23 De evnerike er allerede favorisert i skolen.
- 27 Skattebetalere burde ikke betale for spesialundervisning for det fåtallet barn som er evnerike.
- 28 De gjennomsnittlige barna er samfunnets viktigste ressurs, og derfor bør de få mest oppmerksomhet.
- 29 Evnerike barn kan bli forfengelige eller egoistiske hvis de får spesiell oppmerksomhet.

### Kategori 3, Sosial verdi.

- 13 Evnerike personer er en verdifull ressurs for samfunnet.
- 17 Jeg ville veldig gjerne likt å bli betraktet som en evnerik person.
- 26 Ved å tilby spesialundervisning til de evnerike bidrar vi til å skape en fremtidig overklasse. \*
- 33 Lederne av morgendagens samfunn vil for det meste komme fra dagens evnerike.

### Kategori 4, Avvisning.

- 19 Et barn som er identifisert som evnerik har større vansker med å skaffe seg venner.
- 22 Noen lærere føler autoriteten sin truet av evnerike barn.
- 31 Ofte blir evnerike barn avvist fordi folk er misunnelige på dem.

### Kategori 5, Gruppering.

- 2 Den beste måten å møte behovene til de evnerike på, er å plassere dem i spesialklasser.
- 6 Når de evnerike blir plassert i spesialklasser, føler de andre elevene seg mindre verdt. \*
- 8 Det er mer skadelig for et evnerikt barn å kaste bort tiden i ordinære klasser, enn å takle det å hoppe over et klasstrinn.
- 20 Evnerike bør bli værende i vanlige klasser, fordi de virker intellektuelt stimulerende på de andre barna. \*
- 21 Ved å dele elever inn i evnerike og andre grupper, øker vi kategoriseringen av barn som sterke-svake, gode-dårlige. \*

### Kategori 6, Akselerasjon.

- 7 De fleste evnerike barna som hopper over et klasstrinn vil ha problemer med å tilpasse seg en eldre elevgruppe sosialt. \*
- 10 Barn som hopper over et klasstrinn blir vanligvis presset til å gjøre det av foreldrene.
- 30 Når evnerike barn hopper over et klasstrinn, går de glipp av viktig kunnskap. \*
- 34 Et større antall av evnerike barn bør få tillatelse til å hoppe over et klasstrinn.

\*= Reversert påstand.

## Vedlegg 4 – Godkjenning NSD



Ulf Rune Andreassen  
Remmen  
1757 HALDEN

Vår dato: 20.07.2017

Vår ref: 54967 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.06.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

54967	<i>Digital spørreundersøkelse omkring læreres holdninger ovenfor evnerike elever</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ulf Rune Andreassen</i>
Student	<i>Alexander Karlsen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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