

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Stine Odding og Siri Nyheim Krane

Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

En kvalitativ undersøkelse basert på intervju av fire kontaktlærere på mellomtrinnet

Dato: 18. mai 2021

Totalt antall sider: 97

Forord

Da var det på tide å avslutte grunnskolelærerstudiet, noe som kjennes både godt og vemodig. Denne masteroppgaven markerer slutten på fem års studie ved Nord Universitet i Bodø. Det har vært en utfordrende, spennende og lærerik prosess. Selv om arbeidet med oppgaven har gitt mange sene kvelder, kan vi si at det har forberedt oss til å bli pedagoger med fokus på elever med stort læringspotensial. Nå ser vi frem til å starte i jobb som lærer til høsten.

Vi ønsker å gi en stor takk til de fire informantene som tok seg tid til å stille opp på digitale intervju i denne hektiske perioden med covid-19-pandemien. Vi vil også takke vår veileder Jan-Birger Johansen for konstruktive tilbakemeldinger, råd og innspill for denne oppgaven. Til slutt ønsker vi også å takke alle medstudentene våre for fem fine år på lærerstudiet.

Siri Nyheim Krane og Stine Odding

Nord universitet, Bodø

18. mai, 2021

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler temaet “tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial” og har følgende problemstilling: *Hvordan opplever kontaktlærere på mellomtrinnet at de ivaretar elever med stort læringspotensial sitt behov for tilpasset opplæring?*

Problemstillingen ble undersøkt ved å samle inn kvalitative data, gjennom semistrukturerte intervju av fire kontaktlærere på mellomtrinnet. Undersøkelsen har en fenomenologisk tilnærming, der kontaktlæreres opplevelser av hvordan de ivaretar elever med stort læringspotensial sitt behov for tilpasset opplæring, ble beskrevet.

Gjennom undersøkelsen kom det frem at elever med stort læringspotensial er veldig ulike. Noen kan gjøre lite ut av seg og skjule sitt potensial. Andre kan vise atferd som forstyrrer undervisningen og kan vise både fysisk og verbal uro. Dette ble sett på som indikasjon på et stort læringspotensial og et signal på manglende utfordringer, og derfor et behov for bedre tilpasset opplæring. Identifisering av elevenes potensial ble sett på som en kontinuerlig prosess, der det kombineres ulike innfallsvinkler.

Metoder for å tilpasse opplæringen for disse elevene, som kom frem gjennom undersøkelsen, var blant annet dybdelæring, tverrfaglig arbeid og variert undervisning, ved bruk av gruppearbeid og individuelt arbeid. Gjennom undersøkelsen kom det frem at en oppgaves kompleksitet kan justeres, både gjennom bruk av LIST-oppgaver og nivådifferensierte planer. Det kom også frem at det er forskjeller mellom fag, ettersom matematikk og engelsk ble trukket frem som fag der det faglige spriket mellom elevene i en klasse gjerne er spesielt stort. Organisatorisk differensiering i form av forsering og å gruppere elevene basert på faglig nivå, kom også frem som metoder.

Gjennom undersøkelsen kom det frem at tid, klassestørrelse og antall voksne i klasserommet er faktorer som påvirker disse elevenes opplæringstilbud. Det kom også frem at det er manglende fokus på elever med stort læringspotensial i skolene, og at arbeidet med å tilpasse opplæringen for disse elevene gjerne er opp til den enkelte lærer og dens prioriteringer. Dette innebærer at det er mye opp til tilfeldighetene om elever med stort læringspotensial får god tilpasset opplæring, og at disse elevenes behov for tilpasset opplæring ikke nødvendigvis blir ivaretatt.

Abstract

This thesis deals with the topic “adaptive education for students with great learning potential”, with the following thesis question: *How does contact teachers at the intermediate level experience that they take care of students with great learning potential's need for adapted education?*

We investigated this thesis question by collecting qualitative data, through semi-structured interviews of four contact teachers that worked at the intermediate level. This thesis has a phenomenological approach, where teachers' own experiences of taking care of the adaptive education for students with great learning potential is described.

Through the interviews, it emerged that students with great learning potential are very different. Some of them can try to hide their potential. Others can display behaviors that interfere with teaching and may show both physical and verbal agitation. This can be seen as an indication of a great learning potential and a signal of lack of challenges, and therefore a need for better adapted education. Identification of students' potential was seen as a continuous process, combining different approaches.

Methods for adapting the education for these students, which emerged through this thesis, included in-depth learning, interdisciplinary work and varied teaching, through group work and individual work. The thesis revealed that the complexity of a task can be adjusted, both through the use of LIST tasks and level-differentiated plans. It was also revealed that there are differences between subjects, as mathematics and English were highlighted as subjects where the academic gap between the students in a class can be large. Organizational differentiation in the form of moving faster through some subjects compared to peers and grouping students based on academic level also emerged as methods for adapting the education for these students.

Through the interviews, it emerged that time, class size and number of adults in the classroom are factors that affect these students' educational offerings. It was also revealed that there is a lack of focus on students with great learning potential in the schools, and that the work of adapting the education to these students is often up to the individual teacher and its priorities. This means that it can be random if students with great learning potential receive well-adapted education, and that they do not necessarily receive the education they need.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Forsknings spørsmål.....	3
1.4 Oppgavens oppbygging.....	4
2 Teorigrunnlag	5
2.1 Elever med stort læringspotensial	5
2.1.1 En heterogen gruppe.....	5
2.1.2 Ulike elevtyper	6
2.1.3 Dobbelteksepsjonelle elever	7
2.1.4 Sosiale faktorer	7
2.2 Hvor stor oppmerksomhet har vært rettet mot elever med stort læringspotensial?	8
2.3 Grunnlag for tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial	9
2.3.1 Konsekvenser ved manglende tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial.....	9
2.3.2 Likeverdig opplæringstilbud	10
2.3.3 Indre og ytre motivasjon.....	10
2.3.4 Flytsone	11
2.3.5 Proksimal utviklingszone.....	12
2.4. Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.....	12
2.4.1 Identifisering.....	13
2.4.2 Differensiering.....	14
2.4.3 Pedagogisk differensiering	14
2.4.3.1 Berikelse	14
2.4.3.2 Tverrfaglighet	15
2.4.3.3 Dybdelæring	15
2.4.3.4 LIST-oppgaver.....	16
2.4.4 Organisatorisk differensiering	16

2.4.4.1 Organisatorisk nivå-differensiering	16
2.4.4.2 Forsering	18
2.4.5 Prinsipper for effektiv differensiering	19
2.4.5.1 Læringsmiljø	19
2.4.5.2 Underveisvurdering	20
2.4.6 Planlegging av undervisningsøkt	21
2.4.7 Modeller for differensiering	21
2.4.7.1 Blooms taksonomi	22
2.4.7.2 Tomlinsons differensieringsmodell	23
2.4.7.3 RtI-modellen	24
2.4.8 Arbeid med tilpasset opplæring på skolenivå	25
3 Forskningsprosjektet	26
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	26
3.1.1 Prosessperspektiv på virkeligheten	26
3.1.2 Konstruktivistisk syn på tilnærming til kunnskap	26
3.2 Type data som skal samles inn	27
3.3 Forskningsdesign	28
3.3.1 Induktiv tilnærming til data	29
3.3.2 Forskningsdesign av typen liten N-studie	29
3.3.3 Fenomenologisk tilnærming	30
3.4 Forskningsmetode	31
3.4.1 Valg av datainnsamlingsmetode	31
3.4.1.1 Semistrukturert intervju	32
3.4.1.2 Gjennomføring av intervju	33
3.4.1.3 Utvalg	33
3.4.2 Analysemetode	34
3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	37
3.5.1 Reliabilitet	37
3.5.2 Validitet	38
3.5.3 Generaliserbarhet	40
3.6 Forskningens etikk	41
3.6.1 Etske utfordringer	41

4 Resultater	43
4.1 Hvordan oppdager kontaktlærere at en elev har et stort læringspotensial?.....	43
4.1.1 Hvilke signaler mener informantene kan indikere et stort læringspotensial?	43
4.1.2 Hvilke metoder mener informantene at de benytter for å oppdage et stort læringspotensial?	44
4.1.3 Sosiale ferdigheter	45
4.2 Hvilke metoder mener kontaktlærere at de benytter for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial?	46
4.2.1 Informantenes forståelse av tilpasset opplæring.....	46
4.2.2 Hvilke metoder mener informantene at de benytter for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial	47
4.2.3 Arbeid i forhold til tid eller mengde.....	48
4.2.4 Ulike fag	48
4.2.5 Organisatorisk differensiering	49
4.2.6 Samarbeid	51
4.2.7 Læringsmiljøet.....	52
4.3 Hva er nytt i kontaktlæreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial etter innførelsen av det nye læreplanverket?.....	52
4.4 Hvordan opplever kontaktlærere at skolen som organisasjon arbeider med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?	53
4.4.1 Skolens arbeid med å ivareta tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.....	53
4.4.2 Samarbeid innad i skolen og med andre instanser.....	54
4.5 Hvor godt opplever informantene at de ivaretar elever med stort læringspotensial sitt behov for tilpasset opplæring?	54
5 Drøfting av data.....	56
5.1 Hvem er elevene med stort læringspotensial og hvordan kan læreren identifisere dem?	56
5.1.1 En heterogen elevgruppe	56
5.1.2 Identifisering.....	58
5.1.3 Sosiale ferdigheter	59
5.2 Hvorfor tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial?.....	60
5.3 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.....	61

5.3.1 Samarbeid	62
5.3.1.1 Gruppesamarbeid	62
5.3.1.2 Hjelpelærer	63
5.3.1.3 Læringspartnere	64
5.3.2 Arbeid i forhold til tid eller mengde	65
5.3.3 Forskjeller mellom fag	66
5.3.3.1 Dybdelæring	66
5.3.3.2 Matematikk	67
5.3.3.3 Læringsmiljøet	67
5.3.4 Selektert tiltak	68
5.3.5 Indikert tiltak	68
5.3.5.1 Vurdering av forsering som tiltak	69
5.4 Får elever med stort læringspotensial opplæring i henhold til opplæringslova § 1-3? ..	70
5.4.1 Faktorer som kan påvirke disse elevenes opplæringstilbud	70
5.4.2 Opp til den enkelte lærer	71
5.4.3 Det nye læreplanverket	71
6 Avslutning	72
Litteraturliste	75
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema	1
Vedlegg 2 - Intervjuguide	1
Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD	1

1 Innledning

I dette kapitlet vil vi først begrunne valg av tema. Deretter vil vi presentere oppgavens formål, problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Til slutt vil vi vise oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven omhandler temaet “tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial”. Alle elever har et læringspotensial, men elever med stort læringspotensial har på et eller flere faglige områder et stort potensial for læring, sammenlignet med jevnaldrende (NOU 2016: 14, s. 8). Disse elevene har et potensial til å lære raskere og tilegne seg mer kompleks kunnskap enn jevnaldrende. Det anslås at ti til femten prosent av den totale elevpopulasjonen har et stort læringspotensial. Blant disse elevene finner man også elever med ekstraordinært læringspotensial, som er elever med spesielle evner og som kan lære særdeles raskt (NOU 2016: 14, s. 19). Den sistnevnte elevgruppen anslås å utgjøre mellom to og fem prosent av den totale elevpopulasjonen. I enkelte tilfeller blir betegnelsen evnerike elever benyttet, når det refereres til forskning der dette begrepet blir brukt. Elever med stort læringspotensial kan være høytpresterende, men kan også være elever som ikke presterer høyt, men som likevel har et stort potensial for læring. Høytpresterende elever med stort læringspotensial kan også ha et utløst læringspotensial (Olsen, 2017, s. 8). Det store læringspotensialet kan være tilknyttet et bestemt fag, et fagområde, eller flere fag (NOU 2016: 14, s. 18). Dette innebærer at en elev eksempelvis kan ha et stort læringspotensial i matematikk, mens den i andre fag kan ha et normalt læringspotensial.

Etter opplæringslova (1998, § 5-1) har de elevene som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, rett til spesialundervisning. I opplæringslova kommer det altså tydelig frem at alle elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning, uavhengig av årsak. Likevel omfatter ikke denne rettigheten alle elever som ikke får tilfredsstillende utbytte: “Retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). Disse elevenes opplæring skal ivaretas gjennom det generelle prinsippet om at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og

forutsetninger, i henhold til opplæringslova (1998, § 1-3). Lærerens evne til å tilpasse opplæringen for disse elevene kan altså være avgjørende for deres utbytte av opplæringen.

Som vi vil gå nærmere inn på senere i oppgaven, viser undersøkelser at det har vært et manglende fokus på tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial (Olsen, 2020; Børte et al., 2016; NOU 2016: 14). Undersøkelser kan også tyde på at ivaretagelsen av disse elevenes behov for tilpasset opplæring ofte blir overlatt til den enkelte læreren (Rogde et al., 2019, s. 74), og at det gjerne har blitt antatt at elever med stort læringspotensial klarer seg selv (Idsøe, 2014, referert i Børte et al., 2016, s. 5). Mangel på tilpasset opplæring kan imidlertid gjøre at elevene mister motivasjonen, muligens resultere i frafall (Børte et al., 2016; Idsøe, 2020; NOU 2016: 14), og kan utgjøre store tap både for individ og samfunn (NOU 2016: 14, s. 8). På bakgrunn av dette ønsket vi gjennom masteroppgaven å undersøke hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for disse elevene.

1.2 Problemstilling

Gjennom masteroppgaven har vi, gjennom intervju av fire kontaktlærere, undersøkt følgende problemstilling:

Hvordan opplever kontaktlærere på mellomtrinnet at de ivaretar elever med stort læringspotensial sitt behov for tilpasset opplæring?

Vi ønsket ikke å fokusere på et bestemt fag, men heller å undersøke hvordan lærere kan tilpasse opplæringen til disse elevene som en heterogen gruppe. Vi valgte derfor å intervju kontaktlærere da de gjerne underviser elevene i flere fag. For å avgrense oppgaven valgte vi kontaktlærere på mellomtrinnet, ettersom dette er en aldersgruppe vi kunne tenkt oss å være lærer for når vi er ferdig utdannet. Formålet med undersøkelsen var ikke å finne ut hvor stor andel av lærerne i landet som har de samme erfaringene rundt temaet, men heller å få frem ulike erfaringer. Siden elever med stort læringspotensial har ulike behov, var ikke målet å undersøke hvordan man skal tilpasse opplæringen til alle elever med stort læringspotensial. Vi ville heller undersøke kontaktlæreres erfaringer rundt hvordan disse elevene kan ivaretas som en heterogen gruppe.

1.3 Forsknings spørsmål

For å belyse problemstillingen har vi utarbeidet fire forsknings spørsmål:

1. Hvordan oppdager kontaktlærere at en elev har et stort læringspotensial?
2. Hvilke metoder mener kontaktlærere de benytter for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial?
3. Hva er nytt i kontaktlæreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial etter innførelsen av det nye læreplanverket?
4. Hvordan opplever kontaktlærere at skolen som organisasjon arbeider med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

Lærere må kunne identifisere elevenes potensial, slik at de kan gi elevene utfordringer som har en balanse mellom mestring og å gi elevene noe å strekke seg etter (Olsen, 2019, s. 11). Gjennom første forsknings spørsmål ønsket vi derfor å undersøke hvordan kontaktlærere oppdager at en elev har et stort læringspotensial. Dette innebar å undersøke hvilke signaler kontaktlærere mener kan indikere et stort læringspotensial, og hvilke metoder de mener de benytter for å oppdage et stort læringspotensial.

Det andre forsknings spørsmålet bygger på det første. Ved å identifisere elevenes potensial, får læreren samtidig et inntrykk av deres behov. Gjennom det andre forsknings spørsmålet ønsket vi å undersøke hvilke metoder kontaktlærere mener de benytter for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial. I denne sammenheng er det viktig å være oppmerksom på at det store læringspotensialet kan være tilknyttet et bestemt fag, et fagområde, eller flere fag (NOU 2016: 14, s. 18), og at elevene er i kontinuerlig og dynamisk utvikling (Idsøe, 2020, s. 27).

Høsten 2020 ble det innført et nytt læreplanverk, som består av fornyede læreplaner i alle fag, fag- og timefordeling, og Overordnet del, som beskriver verdier og prinsipper som grunnopplæringen skal bygge på. Det ville derfor være interessant å finne ut om dette har medført noe nytt når det gjelder tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Det tredje forsknings spørsmålet innebar derfor at vi skulle undersøke hvilke erfaringer kontaktlærere har rundt endring i deres arbeid med tilpasset opplæring for disse elevene, etter innføring av det nye læreplanverket. Dette innebar å undersøke om kontaktlærere selv mener at det nye læreplanverket har medført noen endringer eller ikke, og i så tilfelle hva de mener er positivt og negativt med ny og tidligere praksis på dette området.

At skolen som lærende organisasjon har en felles visjon om differensiering og en kollektiv ansvarsfølelse er viktig (Idsøe, 2020, s. 24). Derfor ville det være interessant å finne ut hvordan skolene arbeider for å følge opp elever med stort læringspotensial. Det fjerde forskningsspørsmålet innebar derfor at vi skulle undersøke hvordan kontaktlærere opplever at deres skole, som organisasjon, følger opp disse elevene. I forbindelse med dette ønsket vi å undersøke hvordan deres skoler sikrer at disse elevene får den opplæringen de har behov for, gjennom samarbeid, utviklingsarbeid og retningslinjer.

1.4 Oppgavens oppbygging

I dette kapitlet har vi presentert bakgrunnen for valg av tema og formålet med undersøkelsen. I tillegg har vi presentert problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil vi starte med å gi en grundigere beskrivelse av hvem elever med stort læringspotensial er. Deretter vil vi presentere teori og forskning om temaet. I kapittel 3 vil vi først beskrive vitenskapsteoretiske betraktninger, forskningsdesign og metode for undersøkelsen. Deretter vil vi drøfte oppgavens styrker og svakheter i forhold til reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Til slutt vil vi gjøre rede for forskningsetiske dilemmaer og hvordan vi har ivarett disse i undersøkelsen. I kapittel 4 vil vi presentere dataene vi samlet inn gjennom intervju av fire kontaktlærere, før vi i kapittel 5 vil drøfte resultatene opp mot teori og forskning om temaet. I kapittel 6 vil hovedfunnene bli presentert.

2 Teorigrunnlag

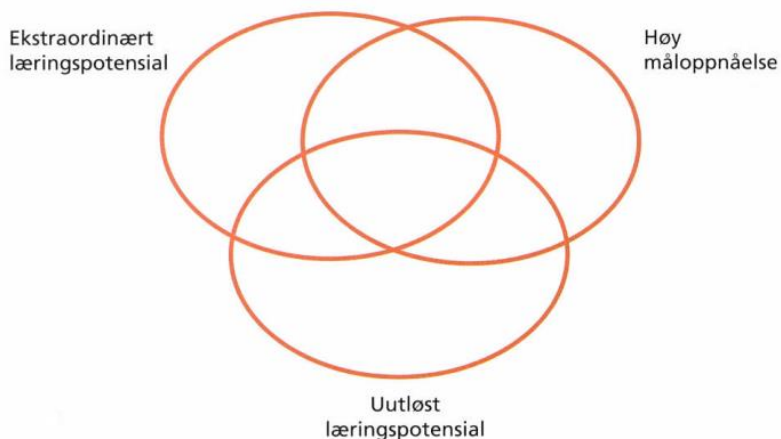
I dette kapittelet vil vi starte med å gi en grundigere beskrivelse av hvem elever med stort læringspotensial er. Deretter vil vi presentere teori og forskning om temaet, som vil danne et grunnlag for drøftingen av resultatene i kapittel 5.

2.1 Elever med stort læringspotensial

Ettersom forståelsen av mangfoldet i denne elevgruppen, kan ha betydning for om alle disse elevenes potensial blir oppdaget og hvordan disse elevenes behov blir ivaretatt, vil vi i dette delkapittelet gi en grundigere definisjon av hvem elevene med stort læringspotensial er. De ulike aspektene ved mangfoldet i denne elevgruppen vil være interessant i forhold til hvilken informasjon som kom frem i intervjuene.

2.1.1 En heterogen gruppe

Elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe med stort mangfold (NOU 2016: 14, s. 8). Disse elevene har ulike behov og er like ulike som andre elever (NOU 2016: 14, s. 19). Gruppen elever med stort læringspotensial omfatter flere elevgrupper og kombinasjoner av disse (Olsen, 2017, s. 13). I tillegg er det store variasjoner innad i gruppene. Den store variasjonen gjør det vanskelig å skulle gi en entydig beskrivelse av elever med stort læringspotensial.



Figur 1. Noen av variasjonene innenfor gruppen elever med stort læringspotensial (Olsen, 2017, s. 8)

Olsen (2017, s. 8) viser en figur som illustrerer noen av variasjonene innenfor gruppen elever med stort læringspotensial. Figuren består av tre sirkler med kategoriene ekstraordinært læringspotensial, høy måloppnåelse og utløst læringspotensial, og disse overlapper

hverandre som i et venndiagram. Figuren illustrer at elever med stort læringspotensial kan ha ulike kombinasjoner av disse. Eksempelvis kan en elev ha både ekstraordinært læringspotensial, et uutløst læringspotensial og høy måloppnåelse. En elev med stort læringspotensial og høy måloppnåelse trenger altså ikke nødvendigvis å ha fått utløp for sitt læringspotensial.

Olsen (2019, s. 15) forteller også at en lavtpresterende elev kan ha et stort læringspotensial som ikke har fått utløp. Dette kan skyldes lærevansker, skolens psykososiale miljø eller manglende tilrettelegging og utfordringer. Muligens blir det ikke oppdaget at en lavtpresterende elev har et stort læringspotensial. Dette vil derfor være interessant i forhold til forskningsspørsmål 1. Det samme gjelder om eleven har en ujevn fagprofil. Det store læringspotensialet kan som nevnt være tilknyttet et bestemt fagområde (NOU 2016: 14, s. 18). Elever som på et område presterer høyt, men har problemer på andre læringsområder, kan oppleve at det store læringspotensialet den har på dette området blir oversett (NOU 2016: 14 s. 20).

2.1.2 Ulike elevtyper

Betts og Neihart (1988, referert i Olsen, 2017, s. 20-21) skiller mellom seks typer elever med stort læringspotensial, der fire av disse møter forholdsvis store utfordringer på skolen. Blant disse elevene kan man skille mellom “den utfordrende”, “den skjulte”, “dropout-eleven” og “den dobbelteksepsjonelle”. Førstnevnte kommer ofte i konflikt med de voksne på skolen, fremstår som frustrert og elevens atferd kan være forstyrrende i klasserommet. “Den skjulte” eleven forsøker å skjule sitt store læringspotensial, har som mål å være som de andre, og ønsker ikke å peke seg ut. Disse elevene kan svare på lærerens spørsmål, men svarer ikke av eget initiativ. “Dropout-eleven” føler seg avvist av skolesystemet og gir opp.

Dobbelteksepsjonelle elever vil beskrives nærmere. Etersom dette er fire elevtyper som møter forholdsvis store utfordringer på skolen ville det være interessant om informantene fortalte noe om dette. Dette er relevant for forskningsspørsmål 1 og til dels forskningsspørsmål 2, fordi det kan ha betydning for hvordan læreren bør tilpasse opplæringen med tanke på eksponering.

2.1.3 Dobbelteksepsjonelle elever

Som nevnt har ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). Det er imidlertid ikke gitt at en elev med stort læringspotensial lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, men disse elevene har potensial til å gjøre det (NOU 2016: 14, s. 8). Dersom en elev med stort læringspotensial av andre grunner enn sin progresjon, ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, vil retten til spesialundervisning inntreffe (NOU 2016: 14, s. 25). Elever med stort læringspotensial kan, i likhet med andre elever, ha vansker som hindrer deres utbytte av den ordinære opplæringen. Elever som i tillegg til å ha stort læringspotensial, også har en vanske, blir gjerne kalt dobbelteksepsjonelle. Dette kan dreie seg om fysiske hindringer, sosiale vansker, emosjonelle vansker eller spesifikke lærevansker (NOU 2016: 14, s. 18).

Dobbelteksepsjonelle elever er spesielt utsatt for feildiagnostisering og stigmatisering. Det store læringspotensialet til en dobbelteksepsjonell elev kan forbli uoppdaget, fordi oppmerksomheten i stor grad blir rettet mot deres vansker (Betts & Neihart, 1988, referert i Olsen, 2017, s. 21). Dette vil derfor være spesielt relevant for forskningsspørsmål 1, om oppdagelse av elever med stort læringspotensial, og det var derfor interessant å finne ut om informantene fortalte noe om dette.

2.1.4 Sosiale faktorer

Asynkron utvikling vil si at det kognitive, det emosjonelle, det sosiale og det motoriske utvikles i ulikt tempo (Idsøe, 2014, referert i NOU 2016: 14, s. 20). Dette innebærer eksempelvis at en elev som har spesielt gode matematiske evner, kan streve sosialt (NOU 2016: 14, s. 20). Forskning tyder ikke på at elever med stort læringspotensial har lavere sosial kompetanse enn jevnaldrende (Moen, 2018, s. 10). Derimot kan det store læringspotensialet gjøre disse elevene sosialt sårbare, ettersom det kan være vanskelig å finne jevnaldrende venner som «matcher» deres tenkemåter. Noen elever med stort læringspotensial kan ha behov for å møte elever på samme faglige nivå, og som er likesinnede i tankegangen (NOU 2016: 14, s. 51). Desto høyere læringspotensialet er, jo vanskeligere kan det være å finne jevnaldrende som kan speile disse elevene sosialt (Moen, 2018, s. 10). Dette vil være interessant i forhold til forskningsspørsmål 2, og hvilke hensyn læreren må ta i forhold til det sosiale når den tilpasser opplæringen for disse elevene.

2.2 Hvor stor oppmerksomhet har vært rettet mot elever med stort læringspotensial?

I likhet med det norske utdanningssystemet, bygger også det finske på inkluderende idealer. Likevel viser finske undersøkelser at mange evnerike elever ikke har fått differensiert undervisning, selv om differensiering trolig er den beste undervisningsstrategien for disse elevene (Laine & Tirri, 2015, referert i Børte et al., 2016, s. 7). Finske undersøkelser har også vist at mange lærere ikke aktivt tenker på de evnerike elevene når de planlegger undervisning (Laine et al., 2016, referert i Børte et al., 2016, s. 8). Også i Norge har det ifølge Idsøe (2014, referert i Børte et al., 2016, s. 5) gjerne blitt antatt at elever med stort læringspotensial klarer seg selv. Under Utdanningsdirektoratets spørringer, gjennomført høsten 2018, svarte 69 prosent av kommunenes skoleeiere nei på spørsmålet om skoleeier hadde planer eller strategier som skolene kunne ta utgangspunkt i, når det gjelder tilpasset opplæring for disse elevene (Rogde et al., 2019, s. 74). Det må påpekes at utvalget til spørringene bare representerte en tredjedel av kommunene i Norge. Likevel kan resultatet av undersøkelsen tyde på at ivaretagelsen av disse elevenes behov for tilpasset opplæring ofte ble overlatt til den enkelte læreren.

Utdanningsdirektoratet etablerte i 2017 talentsentre i realfag, som hadde som mål å gi et tilpasset tilbud til elever med stort læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2019, referert i Olsen, 2020, s. 72). Olsen (2020, s. 72-90) viser til en undersøkelse der det ble gjennomført individuelle forskningsintervju med atten elever med stort læringspotensial i realfag, i forkant av at de deltok i et talentsenter skoleåret 2017-2018. Elevene gikk på syvende, åttende og niende trinn. Selv om mange av elevene gikk på ungdomstrinnet, vil undersøkelsen likevel være relevant for vår problemstilling, da den viser hvordan elever med stort læringspotensial har opplevd at skolen er tilpasset dem. Undersøkelsen viser at opplæringen i liten grad var tilpasset evner og forutsetninger til disse elevene. Noen hadde lærere som forsøkte å tilrettelegge, men elevene brukte likevel mye av skolehverdagen på å lytte til fellesundervisning av fagstoff som de allerede hadde lært. Gjennomgående ønsket ikke elevene repetisjon, og etterlyste utfordringer, blant annet i form av mer komplekse oppgaver, og mulighet for å lære mer. Det var mange av elevene som fortalte at de fikk ekstra arbeid når de hadde gjort det de skulle gjøre, og de fleste fortalte at de fikk mer av det samme slik at de måtte repetere.

I 2016 trakk Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14, s. 8) frem tre erkjennelser de mente måtte vektlegges i arbeidet med å gi bedre læringsbetingelser for elever med stort læringspotensial, i grunnopplæringen. Den første erkjennelsen var at disse elevene ikke fikk tilpasset opplæring

på en slik måte at det var mulig for dem å realisere sitt læringspotensial. Den andre var at handlingsrommet for pedagogisk og organisatorisk differensiering ikke ble utnyttet i skolene. Den tredje var et behov for et felles nasjonalt kunnskapsgrunnlag, for å sikre at elevene får mulighet til å utvikle og utnytte potensialet sitt, i et inkluderende fellesskap. De mente at noen skoler utnyttet handlingsrommet og tok hensyn til elever med stort læringspotensial, men at det også er manglende kunnskap om regelverket (NOU 2016: 14, s. 9). På bakgrunn av dette kom de blant annet frem til at det var behov for å skape felles forståelse og tolkning av handlingsrommet og mulighetene innenfor gjeldende regelverk (NOU 2016: 14, s. 10).

I etterkant av NOU 2016: 14 har imidlertid Utdanningsdirektoratet (2019) utarbeidet en veileder for å synliggjøre skolenes handlingsrom når det gjelder å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. I forbindelse med innføringen av det nye læreplanverket har også Utdanningsdirektoratet (2020) gitt ut en kompetansepakke for å gi økt kompetanse til lærere og ansatte i PPT, på dette området. Dette viser at fokuset på å synliggjøre handlingsrommet for denne elevgruppen har økt de siste årene. Selv om dette er en indikasjon på et økt fokus rettet mot denne elevgruppen, sier det lite om hvorvidt disse elevenes behov for tilpasset opplæring faktisk blir ivaretatt i praksis.

2.3 Grunnlag for tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial

I dette delkapittelet vil vi beskrive grunnlaget for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial, ved å beskrive teori tilknyttet dette og mulige konsekvenser ved manglende tilpasset opplæring for disse elevene.

2.3.1 Konsekvenser ved manglende tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial

Idsøe (2014, referert i Børte et al., 2016, s. 5-6) hevder at mangel på tilpasset opplæring, der elever med stort læringspotensial ikke får stimulert deres kognitive evner, kan gjøre at de mister motivasjonen, og muligens resultere i frafall. Dersom elevene oppnår gode resultater fordi oppgavene er for enkle, slik at de ikke trenger å gjøre en innsats, kan dette ifølge Idsøe og Skogen (2019, referert i Idsøe, 2020, s. 27-28) medføre at de ikke utvikler gode arbeidsvaner og selvregulert læring. Mangel på differensiering kan gjøre at elevene ikke lærer å mestre vanskelige ting, som videre medfører at de senere i utdanningsløpet, lettere vil gi opp når det stilles høyere krav til dem (Idsøe, 2020, s. 28-29). I likhet med andre elever trenger

også elever med stort læringspotensial lærere som ser og forstår dem, og som differensierer opplæringen.

Manglende realisering av evner vil kunne utgjøre store tap både for individ og samfunn (NOU 2016: 14, s. 8). Man kan risikere å gå glipp av enestående kompetanser, som kan føre til verdiskaping og samfunnsutvikling. Mangel på faglig stimulering kan blant annet føre til skolevegring og atferdsproblemer (Børte et al., 2016; Idsøe & Skogen, 2011, referert i NOU 2016: 14, s. 20).

2.3.2 Likeverdig opplæringstilbud

I de nordiske landene har det vært en lang tradisjon der spesialtiltak i utdanningen har blitt sett på som samfunnets ansvar for å ivareta de svakeste, og forslag om å gjøre tiltak for evnerike har til dels blitt ansett som å motarbeide likhetsprinsippet (Tirri & Kuusito, 2013, referert i Børte et al., 2016, s. 6). Å gi alle elever et likt opplæringstilbud gir imidlertid ikke et likeverdig opplæringstilbud (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 85). I Overordnet del står det at “skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Et likeverdig tilbud innebærer at skolen gir en variert og differensiert opplæring, og det er dette som ligger i bestemmelsene om at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, i henhold til § 1-3 i opplæringslova (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 85). Likeverd blir etablert gjennom positiv diskriminering, som vil si å behandle elevene ulikt, slik at alle får lik mulighet til å utnytte og utvikle sitt læringspotensial (Olsen et al., 2016, referert i Olsen, 2019, s. 12).

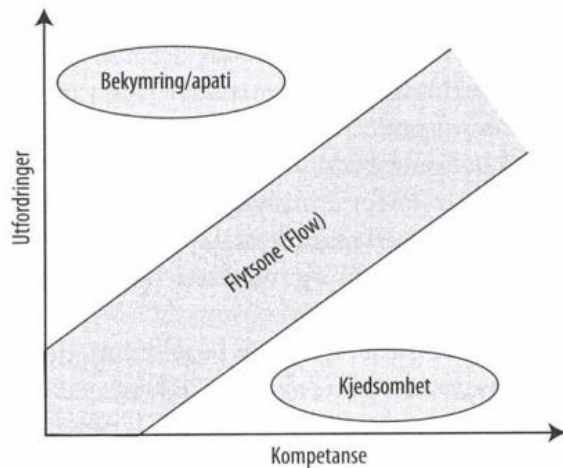
Utdanningsdirektoratet (2021, s. 4) presiserer at tilpasset opplæring også innebærer tilrettelegging for elever med stort læringspotensial.

2.3.3 Indre og ytre motivasjon

Man skiller gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Ved indre motivasjon holdes en aktivitet eller læringsprosess ved like fordi eleven er interessert i selve aktiviteten eller lærestoffet (Imsen, 2014, s. 295). En indre motivert person vil trolig oppleve mer mening i læringsprosessene de gjennomgår. Ved ytre motivasjon holdes en aktivitet eller læringsprosess ved like på grunn av ytre belønninger. Undersøkelser har vist at den indre motivasjonen er høyere hos elever med stort læringspotensial, enn hos andre elever (Feldhusen et al., 2000; Gottfried & Gottfried, 1996, referert i NOU 2016: 14, s. 53). Det er

likevel flere av elevene som underpresterer fordi de ikke opplever å få de faglige utfordringene de har behov for, noe som kan få konsekvenser for deres motivasjon (McCoach & Siegle, 2008; Siegle et al., 2013, referert i NOU 2016: 14, s. 53). Indre motivasjon kan ifølge Smedsrud og Skogen (2016, s. 48) settes i sammenheng med å være i flytsonen.

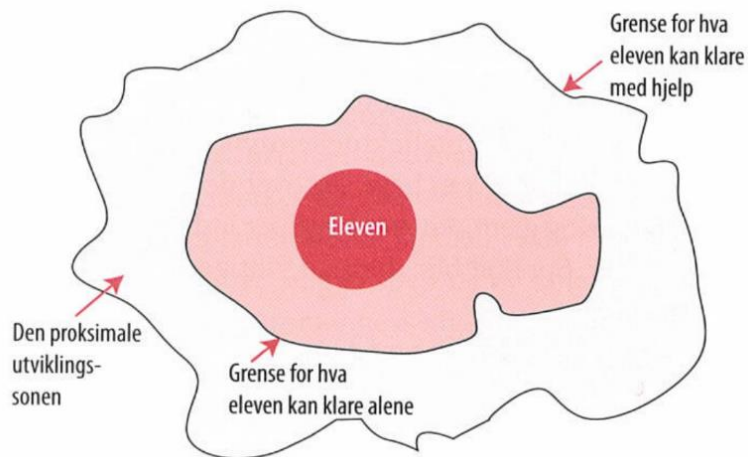
2.3.4 Flytzone



Figur 3. Flytsonen og to ugunstige soner (Befring, 2016, s. 90)

Csikzentmihalyi (2002, referert i Olsen, 2019, s. 13) har presentert en teori om flow, og har gjennom undersøkelser kommet frem til at elever vil være i en læringsflytzone når de møter utfordringer som samsvarer med evner og forutsetninger (Shernoff et al., 2003, referert i Olsen, 2019, s. 13). For å beskrive flytsonen viser Befring (2016, s. 90) en graf der førsteaksen viser til grad av kompetanse, mens andre-aksen viser til grad av utfordringer. Grafen illustrerer at utfordringene en elev møter må samsvare med elevens kompetanse, for at eleven skal befinne seg i flytsonen. Grafen viser også to ugunstige soner. Ved den ene ugunstige sonen møter eleven for store utfordringer sammenlignet med dens kompetanse, og eleven opplever mangel på mestringssituasjoner og kan miste motivasjonen for skolearbeid. Ved den andre ugunstige sonen, møter eleven for lite utfordringer sammenlignet med dens kompetanse, og får altså ikke utnyttet sitt læringspotensial. Også her kan eleven miste motivasjon for skolearbeid. For elever med stort læringspotensial er det uheldig med mye repetisjon og de har behov for utfordringer tilpasset dem (Laine et al., 2016, referert i Børte et al., 2016, s. 8). Flytsonen og de to ugunstige sonene illustrerer viktigheten av å tilpasse opplæringen til alle elever, også elever med stort læringspotensial.

2.3.5 Proksimal utviklingssone



Figur 2. Proksimal utviklingssone (Imsen, 2014, s. 192)

Forskjellen mellom det en elev kan klare alene og det den kan klare med støtte, betegnes som elevens proksimale eller nærmeste utviklingssone (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2014, s. 192). I teorien om proksimal utviklingssone ligger en oppfatning av at undervisningen må ligge på et litt høyere nivå enn det eleven allerede behersker, slik at den må “strekke seg litt” (Imsen, 2014, s. 195). Samtidig er det viktig at nivået ikke ligger utenfor det området eleven har mulighet til å beherske. Den proksimale utviklingssonen er ifølge Olsen (2019, s. 13) den optimale sonen for å utfordre elevene.

2.4. Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

I dette delkapittelet vil vi presentere teori og forskning om hvordan læreren kan tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial. Første del av dette delkapittelet vil omhandle identifisering og vil derfor være relevant for forskningsspørsmål 1, og til dels forskningsspørsmål 2, ettersom å identifisere disse elevenes læringspotensial legger grunnlag for å tilpasse opplæringen. Videre vil delkapittelet omhandle differensiering, som er sentralt for forskningsspørsmål 2. Former for differensiering som er sentralt i det nye læreplanverket vil også beskrives, og er relevant for forskningsspørsmål 3. Betydningen av arbeid med tilpasset opplæring for disse elevene på skolenivå vil beskrives til slutt, og er relevant for forskningsspørsmål 4.

2.4.1 Identifisering

Differensiering kan sees på som et virkemiddel for å oppnå tilpasset og inkluderende opplæring (Idsøe, 2020, s. 15). Ved å differensiere opplæringen kan læreren møte mangfoldet i klasserommet og inkludere alle elever (Idsøe, 2020, s. 13). Idsøe (2020, s. 24) forteller at det å bli kjent med elevene og identifisere deres behov er det første og viktigste steget for differensiering. Lærere må kunne identifisere elevenes potensial, slik at de kan gi elevene utfordringer som har en balanse mellom mestring og å gi elevene noe å strekke seg etter (Olsen, 2019, s. 11). Identifisering av elever med stort læringspotensial handler om mer enn å kartlegge ved bruk av tester og prøver (Olsen, 2017, s. 18).

Idsøe (2020, s. 28) skriver at det er viktig at lærere er bevisst på at elever med stort læringspotensial kan vise utfordrende atferd i klasserommet, og at det derfor kan være utfordrende å oppfatte potensialet. Tilpasset opplæring kan ha innvirkning på elevens atferd (Statlig spesialpedagogisk tjeneste [Statped], 2020). Det kan tenkes at en elev som ikke opplever å få utfordringer tilpasset sitt nivå, kan vise liknende atferd som eksempelvis en elev med ADHD.

Som nevnt kan elever med stort læringspotensial også ha vansker som hindrer deres læringsutbytte (NOU 2016: 14, s. 18). Dette er en annen utfordring når det gjelder å oppdage et stort læringspotensial. Mens en vanske på den ene siden kan kamuflere at en elev er evnerik, kan det at en elev er evnerik kamuflere at eleven også har en vanske (Børte et al., 2016, s. 15). En vanske kan altså medføre at en elev ikke mottar støtte for sine utviklingsbehov, fordi dens læringspotensial ikke blir oppdaget. På den andre siden kan en elev med stort læringspotensial risikere å ikke få støtte for sine vansker, fordi disse ikke blir oppdaget.

Eksempler på kilder til å identifisere disse elevene kan knyttes til tre hovedområder: resultater, observasjoner og informasjon (Freeman, 1998; Idsøe, 2014; SNAP, 2007, referert i Olsen, 2017, s. 18-19). Resultater kan fortelle noe om elevens prestasjoner, kunnskapsnivå, ferdigheter og progresjon. Gjennom observasjon kan man se etter tegn på atferd som kan forbindes med stort læringspotensial eller underytelse. Man kan også skaffe seg informasjon både fra eleven selv og andre som har kjennskap til eleven. Olsen (2017, s. 18) hevder imidlertid at kildene må sees i forhold til hverandre.

2.4.2 Differensiering

I Overordnet del står det at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). Differensiering innebærer ulik tilpasning av undervisningen etter elevens forutsetninger (Olsen, 2017, s. 65) og vil si å tilrettelegge for at alle elever, skal oppleve mestring (NOU 2016: 14, s. 62). Pedagogisk og organisatorisk differensiering blir trukket frem som viktige når opplæringen skal tilpasses elever med stort læringspotensial (NOU 2016: 14, s. 62).

2.4.3 Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering vil si tilpasning av nivå, tempo og tilnærming, slik at undervisningen er tilpasset elevenes evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Pedagogisk differensiering innebærer tilpasning av innhold, prosess og produkt til blant annet elevenes læringspotensial og kunnskapsnivå (Idsøe, 2014; Tomlinson, 2017, referert i Idsøe, 2020, s. 15). Ettersom elever med stort læringspotensial gjerne har behov for mer utfordrende og komplekse oppgaver og aktiviteter enn sine jevnaldrende, er pedagogisk differensiering spesielt viktig for dem (Idsøe, 2014, referert i NOU 2016: 14, s. 62).

I undersøkelsen Olsen (2020, s. 72-90) viser til, som ble beskrevet i kapittel 2.2, beskrev elevene en vanlig organisering av en undervisningsøkt i matematikk og naturfag. Alle elevene fortalte at det startet med tavleundervisning, som enten var presentasjon av nytt fagstoff eller repetisjon av fagstoff som tidligere hadde blitt gjennomgått. Deretter skulle de løse oppgaver individuelt. I forbindelse med matematikk fortalte elevene at arbeidsoppgavene ble delt inn i nivå, enten i læreboken eller av læreren. Flere av elevene fortalte at det vanskeligste nivået i læreboken tidvis var for enkelt, og ønsket generelt større utfordringer i matematikk. Det var også elever som fortalte at de arbeidet med oppgaver for høyere klassetrinn. I forbindelse med naturfag fortalte elevene at de ikke fikk oppgaver basert på faglig nivå, og en av elevene forklarte dette som at det er utfordrende å få det vanskeligere. Dette illustrerer forskjeller mellom fag, der elevene arbeider med oppgaver etter nivå i matematikk, mens det i andre fag kreves andre typer differensiering.

2.4.3.1 Berikelse

En form for pedagogisk differensiering er berikelse, som går ut på at lærestoffet utdypes og utvides (NOU 2016: 14, s. 63). Det finnes ulike former for berikelse. Disse kan eksempelvis være åpne oppgaver, varierende læringsformer og tverrfaglig arbeid (Tomlinson, 1999,

referert i Olsen, 2017, s. 52). I en undersøkelse fortalte elever med stort læringspotensial at de ikke ble utfordret av lukkede oppgaver, og at disse heller ble oppfattet som rutinepreget (Mathisen & Olsen, 2016, referert i Olsen, 2017, s. 53). Åpne oppgaver gir derimot mulighet for å arbeide i dybden med et tema (Olsen, 2017, s. 53). Med varierte læringsformer menes variasjon mellom samarbeidslæring og individuell læring (Olsen, 2017, s. 53). Berikelse gir elevene mulighet til læring i bredden og dybden, gjennom eksempelvis temabasert eller tverrfaglig arbeid (Renzulli, 2005, referert i Olsen, 2017, s. 50).

2.4.3.2 Tverrfaglighet

Tverrfaglighet handler om å opprette koblinger mellom ulike skolefag, og mellom skolefag og dagliglivet (Bolstad, 2020, s. 27). I Overordnet del blir begrepet “tverrfaglig” brukt om tre tverrfaglige temaer, som elevene gjennom å arbeide med problemstillinger fra ulike fag, skal utvikle kompetanse knyttet til (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13). Begrepet kan også forstås som et pedagogisk prinsipp, der ulike fag kobles sammen (Bolstad, 2020, s. 26). I Overordnet del står det at man må se fagenes kompetansemål i sammenheng med hverandre, både i og på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). Gjennom å arbeide tverrfaglig får elevene betrakte fagstoff fra ulike faglige vinkler, slik at de kan utvikle en helhetlig forståelse (Bolstad, 2020, s. 33).

2.4.3.3 Dybdelæring

Gjennom dybdelæring fordypet elevene seg i lærestoffet over tid, og får utfordringer i takt med deres faglige utvikling (Olsen, 2017, s. 50). Olsen (2020, s. 83) mener at dybdelæring, slik det blir fremhevet i det nye læreplanverket, åpner for en større fleksibilitet i undervisningen og gir gode betingelser for tilpasset opplæring. Ved overflatelæring vektlegges innlæring av faktakunnskap, uten at denne settes i sammenheng (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14). Ettersom elever med stort læringspotensial raskt tilegner seg faktakunnskap (Olsen, 2017, s. 51), kan det for disse elevene være positivt at læreren oppmuntrer dem til å arbeide i dybden (Renzulli, 2005, referert i NOU 2016: 14, s. 56).

I Overordnet del står det at skolen skal gi elevene tid til utforsking av dybden i ulike fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Dybdelæring innebærer at elevene skal anvende kunnskaper og ferdigheter i fag, på ulike måter, slik at de over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer, både individuelt og i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). Elevene skal i arbeidet med fagene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter, som er av stadig økende kompleksitet. I Overordnet del står det

at skolen, for å gi rom for dybdelæring, må ta hensyn til at elevene er ulike og at de har ulikt tempo og progresjon i læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16).

2.4.3.4 LIST-oppgaver

LIST-oppgaver er et eksempel på pedagogisk differensiering (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5). Dette er oppgaver med lav inngangsterskel og stor takhøyde. Denne typen oppgaver gir elevene utfordring uavhengig av deres faglige nivå, slik at alle har mulighet til å løse oppgaven samtidig som de opplever mestring. Oppgaver av denne typen fremmer en positiv klasseromskultur. Hele klassen kan arbeide sammen innenfor samme åpne oppgave, samtidig som elevene får arbeide på sitt nivå. Alle elevene kan på denne måten bidra etter egne forutsetninger, og diskusjon i plenum blir mer meningsfylt.

2.4.4 Organisatorisk differensiering

Organisatorisk differensiering innebærer å bryte opp den ordinære rammen, og gjenspeiler de særskilte måtene å organisere romløsninger, timeplaner og gruppering av elever for at deres behov skal ivaretas (Olsen, 2017, s. 60). Små grupper basert på faglig nivå er også en form for organisatorisk differensiering. Skoleeier har også mulighet til å omdisponere inntil tjuefem prosent av de fastsatte timene i det enkelte fag, for enkeltelever (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). Vi vil videre beskrive organisatorisk nivå-differensiering og forsering.

2.4.4.1 Organisatorisk nivå-differensiering

I opplæringslova (1998, § 8-2) står det at elevene skal deles i klasser eller basisgrupper som kan ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Videre står det at de i deler av opplæringen kan deles i andre grupper etter behov, men at organiseringen til vanlig ikke skal skje på bakgrunn av eksempelvis nivå. I en veiledning om organisering av elevene skriver Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 4) at organisering etter faglig nivå må skje på bakgrunn av en forsvarlighetsvurdering i det konkrete tilfellet. Det skal kun skje dersom en konkret totalvurdering tilsier at det er nødvendig for at elevene, både enkeltvis og samlet, skal kunne få et forsvarlig utbytte av opplæringen. Videre skriver departementet at avgjørelsen om hva som anses å være forsvarlig utbytte av opplæringen, må sees i sammenheng med målene for opplæringen.

Ved bruk av nivå-differensiering kan variasjonen i en gruppe reduseres, noe som kan gjøre det enklere for læreren å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger og behov (NOU 2019: 3, s. 134). Forskning på sammenhenger mellom variasjon i læringsevner og

prestasjoner viser imidlertid at nivådeling kan ha negative konsekvenser for elever med lave faglige prestasjoner, blant annet fordi lærerne i disse gruppene bruker mindre tid til forberedelse (Good & Brophy, 2008, referert i NOU 2019: 3, s. 134). Forventningene til læring er ofte lavere i grupper med svakt presterende elever, og over tid kan slike grupper være lite læringsfremmende (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 1). Nivådeling kan virke negativt både faglig og sosialt (Good & Brophy, 2008, referert i NOU 2019: 3, s. 135). Forskning viser samlet sett at effekten av organisatorisk nivåddifferensiering, for elever med lavt eller middels faglige prestasjoner, er negativ eller av liten positiv betydning (Slavin, 1990; Hattie, 2009; Bailey et al., 2008, referert i Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Finske studier anbefaler ifølge Børte et al. (2016, s. 8) at evnerike elever enten får undervisning individuelt eller i grupper med andre elever som presterer høyt. Nivåddifferensiering kan være positivt for høyt presterende elever, men gir likevel ikke spesielt stor effekt (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Disse elevene kan oppnå like gode resultater i grupper som ikke er nivåbaserte, dersom læreren etablerer et godt læringsmiljø.

Ved en undersøkelse av Webb et al. (2002, referert i Børte et al., 2016, s. 21) blir det konkludert med at mulighetene evnerike elever har til å prestere godt er de samme i en gruppe basert på nivå, som i andre grupper, så lenge gruppen fungerer godt. De forteller at den sosiale sammensetningen av elevene derfor er viktigere enn deres nivå. Ifølge Olsen (2017, s. 60) må læreren kjenne elevene slik at den kan forutse gruppedynamikken, og på denne måten basere gruppeinndelingen på hva som er målet med gruppeoppgaven. Ifølge Olsen (2017, s. 50) må elevene få samspille med ulike medelever. Det må legges til rette for at grupperinger kan etableres på tvers av faglig nivå, samtidig som elever med stort læringspotensial også bør gis mulighet til samarbeid med andre elever på samme faglige nivå. Det er imidlertid viktig at elever med stort læringspotensial, i likhet med andre elever, lærer å kunne samarbeide med alle typer mennesker. I Overordnet del står det at skolen skal støtte og bidra til sosial læring hos elevene, og elevenes faglige og sosiale læring skjer sammen i det daglige arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10).

I undersøkelsen Olsen (2020, s. 72-90) viser til, som tidligere ble beskrevet, var det en elev som fortalte at den lærte mer når den var på gruppe med elever på samme nivå, enn hvis den skulle være på gruppe med noen som ikke var på samme nivå. En av elevene fortalte at den ønsket å arbeide med andre oppgaver enn resten av klassen, heller enn å hjelpe andre. I forbindelse med at en elev fortalte at den selv økte vanskelighetsgraden ved å velge mer

kompliserte gloser i fremmedspråk, fortalte den at den måtte forklare medelevene hva glosene betyr. Eleven mente da at den lærte glosene enda bedre.

Læreren bør unngå å sette disse elevene til å være “hjelpelærer” for elever med lavt læringspotensial (Clark, 2010; Idsøe, 2014, referert i Idsøe, 2020, s. 29). Mathisen og Olsen (2016, referert NOU 2016: 14, s. 20) har undersøkt tre elever med stort læringspotensial sine opplevelser av å være faglig inkludert. Elevene fortalte at de tidvis ble satt til å være “hjelpelærer” for sine medelever. De ønsket heller å samarbeide med elever som var på samme faglige nivå, fordi de da mente at de kunne lære av hverandre og arbeide i eget tempo. På bakgrunn av undersøkelsen konkluderer også de med at en praksis der elevene må være “hjelpelærer” for medelevene, ikke er heldig.

2.4.4.2 Forsering

Elever som på ungdomstrinnet har tilstrekkelig kompetanse i et grunnskolefag kan ta et eller flere fag på videregående nivå, som bygger på faget i grunnskolen, i samsvar med gjeldende læreplanverk (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 1-15). Dette skjer da på bakgrunn av et enkeltvedtak av kommunen, etter samtykke fra eleven eller dens foreldre. Olsen (2017, s. 63-64) skriver at forsering også kan skje mellom barneskole og ungdomsskole, selv om bestemmelsene om forsering, slik det står i § 1-15 i forskrift til opplæringslova, ikke inkluderer barnetrinnselever. I opplæringslova (1998, § 2-1) står det imidlertid at dersom hensynet til eleven tilsier det, kan kommunen etter sakkyndig vurdering og skriftlig samtykke fra elevens foreldre, vedta å helt eller delvis fritta en elev fra opplæringsplikten. På denne måten kan barnetrinnselever ta grunnskoleeksamen det året de fullfører faget (Olsen, 2017, s. 64).

Forsering av fag kan enten skje ved at eleven, i det ordinære klasserommet, arbeider med læreverk for høyere klassetrinn, eller at den følger den fysiske undervisningen ved et høyere klassetrinn (Olsen, 2017, s. 63). Ifølge Olsen (2017, s. 65) må eleven følges opp av lærere, enten tilknyttet sin ordinære klasse eller fra et høyere klassetrinn, for å få et tilfredsstillende læringsutbytte av forsering. Lærerens faglige kompetanse i undervisningsfagene har en positiv sammenheng med elevenes faglige resultater (Nordenbo et al., 2008, referert i Nilsen, 2019, s. 65). Smedsrud (2018, s. 8) hevder at en forutsetning for at forsering skal være et egnet tiltak, må læreren i faget eleven forserer til, være mer kompetent enn læreren i faget eleven forserer fra. At læreren har god fagkunnskap, kombinert med god innsikt i hvordan kunnskapen skal formidles, er viktig for elevenes læring (Nilsen, 2019, s. 65). Læreren må

kunne undervise i faget slik at undervisningen imøtekommer eleven der de er i sin læringsutvikling, og dermed tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger (Nilsen, 2019, s. 68).

Smedsrud (2014, s. 8) forteller at motstand mot å hoppe over klassetrinn gjerne er basert på en antagelse om at evnerike elever ofte ligger over jevnaldrende i skolefag, men at den sosiale utviklingen er på samme nivå som hos jevnaldrende. Derfor vil man ikke avbryte sosialiseringprosessen som skjer gjennom samspill med jevnaldrende. Han mener at disse oppfatningene kan være feil, da evnerike elever også kan være sosialt overutviklet sammenlignet med elever på samme alder. Derfor kan de ha et større utbytte av å omgås med faglig kompetente personer som kan stimulere deres utvikling. Manglende faglige utfordringer kan også ha negativ effekt på den sosiale utviklingen (Csikszentmihalyis, 2002, referert i Olsen, 2017, s. 63).

2.4.5 Prinsipper for effektiv differensiering

Lærere rådes til å velge oppgaver basert på kvalitet, og ikke kvantitet (Clark, 2010; Idsøe, 2014, referert i Idsøe, 2020, s. 29-30). I denne sammenheng står det at elevene misliker repetisjon, og at de bør få mer komplekse oppgaver, i stedet for flere oppgaver med det samme. Lærere rådes også til å unngå å gi elevene ei lærebok fra høyere klassetrinn, for så å overlate dem til seg selv.

Som et prinsipp for effektiv differensiering, trekker Hattie (2012, referert i Idsøe, 2020, s. 21) frem læring i små grupper, der oppgavene passer alle elevene i en gruppe. Idsøe (2020, s. 37) hevder at forskjellene mellom elevene i en klasse vil øke, og elevene kan føle at de på en uetisk måte blir diskriminert, dersom læreren gir “vanlige oppgaver” til klassens majoritet, og “differensierte oppgaver” til elever med stort eller lavt læringspotensial. Læreren må sørge for at de differensierte oppgavene ikke stikker seg ut, slik at de definerer hvem som har stort, middels og lavt læringspotensial. I stedet for å skille mellom “normale” og “differensierte” oppgaver, må læreren planlegge varierte og ulike veier til læring, basert på elevenes behov.

2.4.5.1 Læringsmiljø

Som et prinsipp for effektiv differensiering trekker Tomlinson (2017, referert i Idsøe, 2020, s. 22) frem at læreren må etablere et læringsmiljø som støtter og gir mulighet for læring. I opplæringslova (1998, § 9 A-2) fremheves elevenes rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. At alle elevene opplever tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap, er en grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). En

avgjørende faktor i læringsmiljøet er det sosiale samspillet mellom elevene, og i et godt læringsmiljø støtter elevene hverandres arbeid og læring (NOU 2016: 14, s. 65-66).

I undersøkelsen Olsen (2020, s. 72-90) viser til, var det ulikt hvordan elevene opplevde at det ble mottatt av klassen at de ofte fikk høye resultater. Noen fortalte at de unngikk å fortelle medelevene hvilke resultater de fikk. En av elevene svarte imidlertid at det i sin klasse ikke ble spurt hvilken karakter de fikk, men heller om de var fornøyd. Dette kan tyde på et læringsklima der ulike resultater ble likeverdig akseptert. I et støttende læringsklima preges samspillet mellom elevene av gjensidig respekt for hverandre (Munthe, 2016, s. 138). Dersom elevene føler seg utrygge kan dette hemme læringen. Et trygt læringsmiljø utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 15).

Eksempler på elementer som påvirker læringsmiljøet er god klasseledelse, og at læreren viser respekt og aksept for alle elevene (Olsen, 2020; Tomlinson & Moon, 2013, referert i Idsøe, 2020, s. 22). Som et prinsipp for effektiv differensiering trekker Tomlinson (2017, referert i Idsøe, 2020, s. 23) frem ledelse av elevene og håndtering av rutiner i klasserommet. Med rutiner menes i denne sammenheng at læreren må få elevene til å bidra til ulike faktorer i klasserommet som støtter læring. Atferd som forstyrrer undervisningen har ifølge Nilsen (2019, s. 68) lett for å spre seg til andre elever. Han forteller derfor at slik atferd må motvirkes gjennom å utvikle og følge opp sosiale spilleregler for klassens fellesskap. Undersøkelser viser at uro er enklere å forebygge enn å stoppe (Ogden, 2012, referert i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 137). Klasseledelse der læreren forebygger at problemer oppstår og utvikler seg blir gjerne omtalt som proaktiv (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 137). Ved autoritativ klasseledelse balanseres relasjonsvarme og krav (Baumrind, 2013, referert i Roland, 2021, s. 21). Dette vil over tid skape trygge læringsmiljø (Cornell & Huang, 2016, referert i Roland, 2021, s. 23).

2.4.5.2 Underveisvurdering

I undersøkelsen Olsen (2020, s. 72-90) viser til, var det i forbindelse med vurdering, ingen av elevene som fortalte at de fikk fremovermeldinger der det sto hvordan de kunne bli bedre. Som et prinsipp for effektiv differensiering trekker Tomlinson (2017, referert i Idsøe, 2020, s. 22) frem læringsfremmende vurdering. Gjennom underveisvurdering skal lærer og elev få informasjon om hva eleven kan og hva den har behov for å arbeide videre med, noe som skal brukes for å tilpasse undervisningen etter elevenes ulike behov (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 120). Dette kommer også tydelig frem i forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10), der det

står følgende: “Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag”. Som del av underveisvurderingen skal det være forståelig for elevene hva de skal lære, hva de mestrer og hvordan de videre kan arbeide for å øke sin kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Elevene skal også være delaktige i underveisvurderingen og reflektere over deres egen læring og faglige utvikling.

Vurdering for læring er et prinsipp som ifølge Dobson og Engh (referert i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 123) skal ligge til grunn for all underveisvurdering. Vurderingen som foregår underveis i opplæringen, skal altså ikke foregå atskilt fra undervisningen, men være en integrert del av den. For å oppnå optimal læring må elevene få informasjon som gjør det mulig for dem å regulere sin læring (Popham, 2008, referert i Slemmen, 2015, s. 63). Dette krever dialog og samspill mellom lærer og elev.

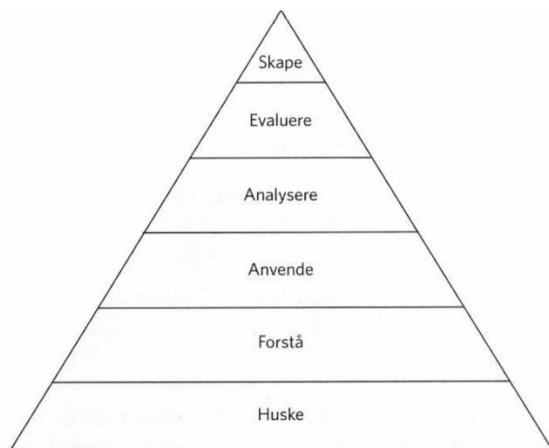
2.4.6 Planlegging av undervisningsøkt

Elevene i en klasse befinner seg på ulike faglige nivå og har ulike faglige forutsetninger, noe som gjør det utfordrende å skulle gi utfordringer som er i tråd med hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Olsen, 2017, s. 49). I denne sammenheng viser Olsen (2017, s. 49-50) ulike momenter som kan være nyttig for å strukturere planleggingen. Disse er blant annet faglig innhold, struktur og arbeidsform, og særlig tilrettelegging. Det første læreren må gjøre er å bestemme hva som skal være undervisningsøktens faglige innhold, ved å lage læringsmål med utgangspunkt i kompetansemål. Basert på læringsmålet må undervisningen planlegges slik at elevenes ulikheter ivaretas. Gjennom variasjon i struktur og arbeidsform kan noen av ulikhetene ivaretas. Det bør varieres mellom samarbeidsoppgaver og individuelle oppgaver. I noen undervisningsøkter har elever med stort læringspotensial behov for særlig faglig tilrettelegging for å få et tilfredsstillende læringsutbytte. Hun forteller at disse må planlegges slik at disse elevene får andre oppgaver som gir dem utfordringer på deres faglige nivå, og som tidsmessig samsvarer med de andres oppgaver.

2.4.7 Modeller for differensiering

Det finnes ulike modeller for differensiering. Vi vil her beskrive en revidert utgave av Blooms taksonomi, Tomlinsons differensieringsmodell og en justert utgave av RtI-modellen.

2.4.7.1 Blooms taksonomi

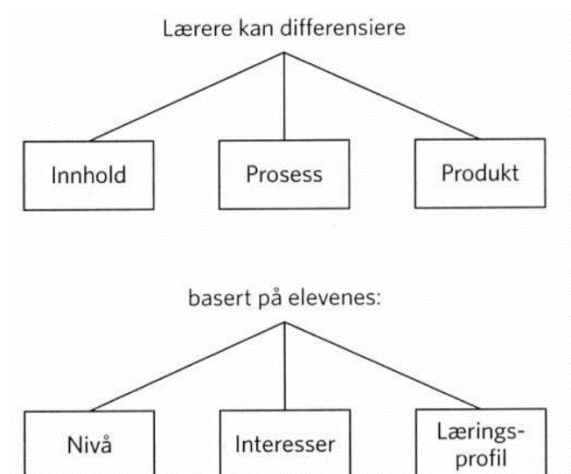


Figur 4. Blooms taksonomi, revidert av Anderson og Krathwohls (2001, referert i Idsøe, 2020, s. 43)

Blooms taksonomi kan være et verktøy for planlegging av differensiert opplæring (Idsøe, 2020, s. 42). Den opprinnelige taksonomien besto av seks kognitive prosesser, rangert etter kompleksitet. Disse representerer et hierarki, der et nivå må mestres, før man kan mestre det neste (Agarwal, 2018, referert i Idsøe, 2020, s. 43). Idsøe (2020, s. 43-45) viser til en revidert taksonomi, av Anderson og Krathwohls (2001). Denne er skrevet i verbform, og består av seks kognitive kategorier: å huske, å forstå, å anvende, å analysere, å evaluere, og å skape. Den kognitive kategorien “å huske” innebærer å gjengi innlært stoff. “Å forstå” innebærer å gjengi og sammenfatte kunnskap med egne ord. “Å anvende” innebærer bruk av kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner. “Å analysere” handler om å se sammenhenger. “Å evaluere” innebærer å trekke egne konklusjoner, å tenke kritisk og å utlede abstrakte relasjoner. Den siste kognitive kategorien “å skape” innebærer å skape noe nytt ved å anvende kunnskap og informasjon. De tre førstnevnte kategoriene omtales gjerne som kunnskaper på lavere taksonomisk nivå, mens de tre sistnevnte på høyere taksonomisk nivå (Agarwal, 2018, referert i Idsøe, 2020, s. 43).

Lærere kan ifølge Idsøe (2020, s. 42-45) bruke kategoriene i taksonomien, for å produsere ulike typer oppgaver på ulike nivå, på bakgrunn av det stimuleringsnivået elevene har behov for. Til hver av kategoriene er det listet opp en rekke verb. Med utgangspunkt i disse kan læreren planlegge læringsaktiviteter, der elevene får arbeide med det konkrete på et grunnleggende nivå, for så å utfordre de elevene som trenger noe å strekke seg mot, til å tenke på et høyere og mer avansert nivå. Hun presiserer imidlertid at det ikke er slik at elevene alltid skal arbeide på et bestemt nivå, da elevenes kunnskaper, ferdigheter og forståelse varierer mellom fag og tema. Taksonomien må derfor brukes dynamisk.

2.4.7.2 Tomlinsons differensieringsmodell



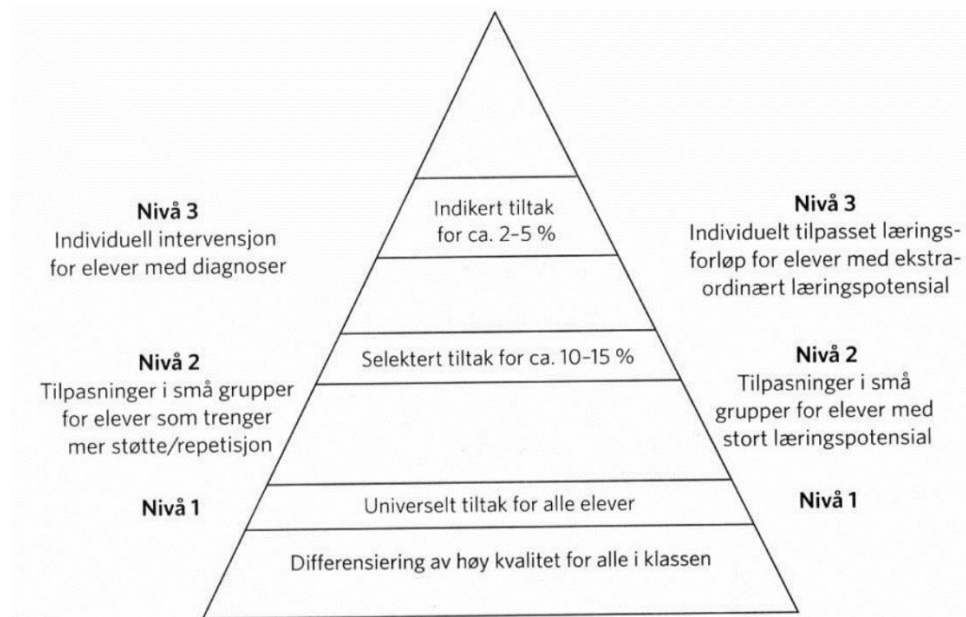
Figur 5. Tomlinsons differensieringsmodell, justert etter Tomlinson (2017, referert i Idsøe 2020, s. 47)

Tomlinson (2017, referert i Idsøe, 2020, s. 46-50) skiller mellom differensiering av innhold, prosess og produkt. Med innhold menes “hva” det skal undervises i. Læreren kan differensiere innholdet ved å konsentrere seg om de begrepene, prosessene eller ferdighetene som er mest relevante, eller ved at lærestoffet komprimeres og at kompleksiteten justeres. Differensiering av innhold skjer eksempelvis når læreren kartlegger elevens forkunnskaper og gir aktiviteter som tilsvarer elevens “optimale utviklingszone”. Det kan også skje ved å gi elevene mulighet for dybdelæring, eller at den tilbyr både grunnleggende og avanserte ressurser som tilsvarer elevenes utvikling og forståelsesnivå.

Med prosess menes “hvordan” undervisningen skal foregå. Selv om innholdet er likt, kan inngangen til læring være ulikt, og på denne måten kan man si at prosessen er differensiert. Valget av undervisningsmetode må basere seg på elevenes nivå, læringspreferanser og interesser. Prosessen kan eksempelvis differensieres i forhold til oppgavenes kompleksitet eller variasjon i læringsmetoder, ved bruk av grupper eller individuelt arbeid.

Med produktet menes læringens sluttresultat, og kan eksempelvis være i form av en modell, en presentasjon eller en forestilling. Differensiering av produktet kan eksempelvis skje ved at læreren støtter og veileder elevene til å gjennomføre oppgaver som er mer utfordrende.

2.4.7.3 RtI-modellen



Figur 6. RtI-modellen, justert etter Heacox (2012, referert i Idsøe, 2020, s. 54)

RtI-modellen, eller “Respons til Intervensjon”, beskriver grunnleggende prinsipper for hvordan undervisningen kan respondere på behovene til elever med stort og lavt læringspotensial, samtidig som den favner alle elevene (Idsøe, 2020, s. 52-62). RtI-systemet ble opprinnelig utviklet med tanke på elever med lærevansker, men har de siste årene blitt utformet for å utvikle alle elevers potensial (Kirk et al., 2012, referert i Idsøe, 2020, s. 53). RtI-modellen understreker viktigheten av undervisningens kvalitet, at intervensjoner, altså tiltak settes inn tidlig og at det gjennomføres kontinuerlig evaluering av elevene, slik at det forebygges negative utviklingstendenser blant elevene (Idsøe, 2020, s. 52-62).

Modellen er rangert etter nivåer, der nivå 1 er “universelt tiltak”. Ved dette nivået tilbys alle elever differensiert undervisning av høy kvalitet og kontinuerlig evaluering av deres progresjon. Gjennom evaluering av elevenes progresjon kan intervensjonsnivået tilpasses elevens behov. Ved å fokusere på elevenes behov og kontinuerlig evaluering av deres progresjon, vil målet være kontinuerlig progresjon for alle elever. Dersom evalueringen viser at en elev med stort læringspotensial har oppnådd forventet læringsmål, må den få tilbud der den kan fortsette utviklingen av sitt potensial, ved bruk av berikende og mer avanserte oppgaver.

Nivå 2 er “selektert tiltak”. Her tilbys målrettede og supplerende tiltak for elever som enten har behov for ekstra støtte, eller flere utfordringer, for å gjøre progresjon. Denne intervensjonen gis som regel i små grupper med elever som har tilsvarende behov.

Nivå 3 er “indikert tiltak” og innebærer mer individualiserte tilpasninger. Ved dette nivået må det gjøres en formell identifisering av elevens behov, enten det er snakk om særskilte behov eller behov i forbindelse med et ekstraordinært læringspotensial, og et tettere samarbeid med hjemmet er viktig for å oppnå optimale tilpasninger etter elevens behov.

De tre nivåene i RtI-modellen er ment å skulle støtte lærere i deres arbeid med identifisering av elevenes behov og å gi alle elever mulighet til utvikling av sitt potensial ved å tilby riktige intervensjoner. Dersom en elev ikke får tilstrekkelig utbytte av nivå 1, kan den flyttes til nivå 2. Læreren kan her benytte seg av organisatorisk differensiering ved å gruppere elevene basert på nivå, og tilby differensierte oppgaver. Når en elev ikke responderer effektivt på den ordinære undervisningen, må det gjøres individuelle tilpasninger, ved nivå 3, og for elever med stort læringspotensial kan dette for eksempel innebære å la eleven forsere fag eller hoppe over trinn.

Coleman (2014, referert i Idsøe, 2020, s. 57) trekker frem kritiske elementer i RtI, og et av disse er å finne hvilke behov eleven har gjennom en problemløsningsprosess som også inkluderer hjemmet. Heacox (2009, referert i Idsøe, 2020, s. 57) trekker frem ulike steg i denne problemløsningsprosessen. Først må problemet defineres. Deretter planlegges tiltak, altså intervensjoner, for så at tiltaket implementeres. En vurdering av elevens progresjon må så gjennomføres. Dette innebærer å vurdere om eleven har behov for en ny intervensjonsplan eller om eleven må på neste nivå i RtI-modellen.

2.4.8 Arbeid med tilpasset opplæring på skolenivå

Forskning viser at læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring (Hattie, 2009, referert i Jenssen, 2020, s. 41). Jenssen (2020, s. 41) hevder likevel at det ikke bør være “flaks” at eleven får en lærer som tilpasser opplæringen til dens evner og forutsetninger. Arbeidet med differensiering må ifølge Idsøe (2020, s. 83) forankres på skolenivå. Idsøe (2020, s. 83) hevder at skolene må utvikle planer for differensiering. Det er også viktig at læreren er en del av et miljø, der det er en felles visjon om differensiering blant kollegene og en kollektiv ansvarsfølelse (Idsøe, 2020, s. 24). Videre påpeker hun at den ønskede utviklingen av differensiering ikke kan realiseres dersom det ikke er et samarbeid mellom ansatte, der det er kultur for deling av kompetanse. Hun hevder at skoleeiere har et medansvar når det gjelder å forandre skolene i retning av lærende organisasjoner.

3 Forskningsprosjektet

I dette kapitlet vil vi først beskrive vitenskapsteoretiske betraktninger, forskningsdesign og metode for undersøkelsen. Deretter vil vi drøfte undersøkelsens styrker og svakheter i forhold til reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Til slutt vil vi gjøre rede for forskningsetiske dilemmaer og hvordan vi har ivarett disse i undersøkelsen.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 25-26) viser til fire faser i forskning. I første fase klargjøres forskningens ontologi, som vil si teorier om hva den virkeligheten forskningen har som mål å forklare, beskrive og forstå. I neste fase klargjøres forskningens epistemologi, eller vitenskapsteori, som handler om hvordan man kan tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Tredje fase er klargjøring av metodologi, også kalt forskningsdesign, mens siste fase er klargjøring av metoder for innsamling og analyse av data.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Vitenskapsteori handler som nevnt om hvordan man kan samle inn kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 26). Før vi går inn på dette vil vi først gå kort inn på hvilket syn vi har på den virkeligheten vi har undersøkt gjennom vår problemstilling.

3.1.1 Prosessperspektiv på virkeligheten

I forhold til problemstillingen har vi et prosessperspektiv på hva skolen er. Her er det dynamiske viktig, og den sosiale virkeligheten står aldri stille ut fra dette perspektivet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 38). Skolen sees på som et fellesskap i stadig forandring. Ved prosessperspektivet blir dynamikk sett på som det viktigste kjennetegnet ved sosiale fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39). Vi tenker denne dynamikken er viktig i forhold til vår problemstilling. Mennesker er ulike, både elever og lærere. Dette vil blant annet ha betydning både for elevenes behov, læringsfellesskapet i en klasse, relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev. I forhold til vår undersøkelse har vi tenkt at denne endringen i dynamikk er et viktig utgangspunkt for undersøkelsen. Dette vil vi komme nærmere inn på senere i oppgaven.

3.1.2 Konstruktivistisk syn på tilnærming til kunnskap

Positivism, konstruktivism og post-positivism er ulike epistemologier, og representerer ulike vitenskapsteoretiske syn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Disse representerer ulike

synspunkt på hvordan man kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten. Positivismen er i stor grad basert på naturvitenskapelig forskning, men har også fått stor betydning i samfunnsvitenskapen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Her er målet å avdekke sosiale lovmessigheter, altså fenomener som i stor grad er uavhengig av kontekst, og som derfor vil være gyldig i alle sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47). Konstruktivismen kan sees på som en reaksjon på positivismen, og baserer seg på en antakelse om at man ikke kan sammenligne undersøkelser av mennesker og sosiale systemer, med undersøkelser av fysiske objekter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Den sosiale virkeligheten er etter et konstruktivistisk perspektiv i stadig endring, fordi mennesker som handler og samhandler skaper en dynamikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Denne tilnærmingen vektlegger også at man ikke kan skille forskeren fra den virkeligheten som studeres. Sosial-konstruktivistisk epistemologi tar utgangspunkt i at menneskers oppfatninger av verden, ikke konstrueres alene, men i interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Post-positivismen er mye lik konstruktivismen, men virkeligheten blir ikke sett på som like situasjonsavhengig, som ved konstruktivismen. Etter det post-positivistiske perspektivet finnes det en virkelighet som vil gjelde på tvers av kontekster og personer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53).

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 55) vil det epistemologiske utgangspunktet, som nevnt tidligere, ha størst betydning for hvordan informasjon bør tolkes. Selv om kunnskapen som vil komme frem gjennom vår undersøkelse i noen sammenhenger vil kunne være gyldig på tvers av kontekster, i henhold til et post-positivistisk perspektiv, må det likevel påpekes at den ikke vil være gyldig for alle elever med stort læringspotensial. I forhold til vår problemstilling kan man derfor si at undersøkelsen ligger nærmere et konstruktivistisk perspektiv, da det er viktig å være oppmerksom på at kunnskapen som kommer frem vil være kontekstavhengig, og derfor ikke kan sees på som gyldig på tvers av kontekster. Kunnskapen som kommer frem gjennom undersøkelsen vil ikke være en oppskrift på hvordan man skal tilpasse opplæringen for alle elever med stort læringspotensial, men må heller sees på som eksempler på hvordan disse elevenes behov for tilpasset opplæring kan ivaretas.

3.2 Type data som skal samles inn

Et prosessperspektiv på virkeligheten, kombinert med et konstruktivistisk epistemologisk utgangspunkt, vil ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 62) favorisere et forskningsdesign der antallet deltakere begrenses, slik at man får en rikere og mer dynamisk forståelse av

virkeligheten innenfor den aktuelle konteksten. For å skaffe en virkelig forståelse av sosiale fenomener bør man, innenfor en konstruktivistisk tilnærming, skaffe informasjon om hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Dette kan enten skje ved å observere hva de gjør, eller ved å la dem fortelle. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 99-101) er det imidlertid problemstillingen som bør avgjøre hvilken type data man velger å samle inn om den sosiale virkeligheten, og ikke hvilket syn man har på ontologi og epistemologi.

Man kan skille mellom kvantitative og kvalitative data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 88). Kvantitative data er informasjon som omkodes til tall, mens kvalitative data er informasjon i form av ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99-100). For å samle kvantitative data blir sosiale fenomener omgjort til tallmessige størrelser, for så å bli behandlet gjennom statistiske analyser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ved å samle kvantitative data kan man undersøke hvordan flertallet ser på en sak, og informasjonen som kommer frem vil basere seg på forhåndsdefinerte kategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165-166). Kvalitative data blir samlet gjennom ord eller språk. Dette kan skje ved at forskeren skriver ned det den observerer eller det andre personer forteller.

For å belyse problemstillingen så vi det mest hensiktsmessig å samle inn kvalitative data. Formålet med vår undersøkelse var ikke å finne ut hvor stor andel av lærerne i landet som har de samme erfaringene rundt vårt tema, men heller å få frem ulike erfaringer. Derfor ønsket vi ikke å undersøke hva flertallet mente om temaet, slik man gjør ved å samle kvantitative data, men heller få frem ulike opplevelser som ikke kan tallfestes. Vi ønsket å få frem lærernes erfaringer rundt hvordan elever med stort læringspotensial kan ivaretas som en heterogen gruppe, og ønsket derfor å samle kvalitative data.

3.3 Forskningsdesign

Forskningsdesign blir også kalt metodologi eller forskningstilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 24-25). Forskningsdesign omhandler grunnleggende tilnærminger til kunnskap, og er ikke det samme som forskningsmetode, selv om metode inngår i dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91-92).

3.3.1 Induktiv tilnærming til data

Som nevnt så vi det mest hensiktsmessig å samle kvalitative data for å undersøke problemstillingen. Ifølge Tjora (2017, s. 24) er det ved kvalitativ forskning vanlig å benytte en induktiv tilnærming, fremfor en deduktiv. Ved en deduktiv tilnærming blir det i forkant av en undersøkelse utarbeidet et sett antakelser som skal bekreftes eller avkreftes (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Denne tilnærmingen kan beskrives som lukket, der forskeren i forkant av undersøkelsen i stor grad har definert hva som er interessant å få informasjon om. Ved en induktiv tilnærming er forskeren derimot åpen for det praksis har å bidra med og forskeren skal ikke ha forutinntatte holdninger. Målet med en induktiv tilnærming er at det ikke skal være noe som begrenser hvilken informasjon som samles inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

Induktiv og deduktiv tilnærming kan betraktes som ytterpunkter på hver deres side av en skala, og fordi forskeren alltid vil bringe med seg en subjektiv og individuell teori, hevder Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) at det ikke er mulig å forholde seg rent induktiv. Fordi elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe, var det viktig at vi som forskere i stor grad forsøkte å ikke begrense hvilken informasjon informantene kom med. Vår tilnærming var derfor tilnærmet induktiv i den forstand at vi ønsket å være åpne for det informantene fortalte og forsøkte å legge bort forutinntatte holdninger. Likevel var vi klar over at vi kom til å påvirke hvilken data som ble samlet inn. Fordi vi hadde lest mye om temaet og forskning tilknyttet temaet i forkant av undersøkelsen, hadde vi et teoretisk utgangspunkt som kan ha påvirket hvilke spørsmål vi stilte.

3.3.2 Forskningsdesign av typen liten N-studie

Det finnes ulike typer forskningsdesign. Eksempler på dette er ulike typer casestudier, liten N-studier og stor N-studier. Stor N-studier, eller utvalgsundersøkelser, er undersøkelser som baserer seg på mange enheter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79). Denne typen forskningsdesign går ut på at det finnes en populasjon, eksempelvis alle norske grunnskoleelever, som man kan studere ved å ta et utvalg fra populasjonen. Denne typen forskningsdesign var altså ikke hensiktsmessig for vår problemstilling, da vi skulle samle kvalitative data.

Casestudier og liten N-studier er forskningsdesign der kvalitative data samles inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Casestudie er en samlebetegnelse på forskningsdesign som

studerer en “case” avgrenset i tid og rom, der den unike konteksten spiller en sentral rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Det finnes ulike typer casestudier, men felles for disse er at “casen” finner sted innenfor en klart definert kontekst. Liten N-studier er en type forskningsdesign, der forskningen baserer seg på et lite antall enheter, i denne sammenheng mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Også ved casestudier baserer forskningen seg på et lite antall enheter, men hovedforskjellen på disse typene forskningsdesign er forskningens fokus. Der casestudier har stort fokus på den konteksten et fenomen utspiller seg i, settes fenomenet i fokus ved liten N-studier. Her studeres et lite antall enheter på tvers av ulike kontekster. Liten N-studier setter søkelyset mot variasjon i et fenomen eller tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75).

Temaet for vår undersøkelse kan sees på som et fenomen, og kan studeres i en spesiell kontekst eller på tvers av kontekster, henholdsvis i form av casestudier eller liten N-studier. Vi så det mest hensiktsmessig å undersøke dette “fenomenet” på tvers av kontekster, da elever med stort læringspotensial har ulike behov. Med dette mener vi at vi ikke ville undersøke tema i en bestemt kontekst, men heller på bakgrunn av ulike kontekster. Som nevnt tidligere ligger vår undersøkelse nærmest et konstruktivistisk perspektiv, men hovedsakelig i forhold til hvordan informasjonen som kommer frem bør tolkes. Informasjonen som kom frem kan ikke sees som uavhengig av kontekst, selv om den i noen tilfeller vil gjelde flere elever med stort læringspotensial. Vi ønsket å skaffe kunnskap om hvordan tilpasset opplæring til disse elevene kan praktiseres og forstås i ulike kontekster. Valg av informanter ble derfor basert på variasjon. Hvordan utvelgelsen av informantene foregikk er noe vi kommer inn på i kapittel 3.4.1.3.

3.3.3 Fenomenologisk tilnærming

Vårt forskningsdesign er altså det man kaller en liten N-studie, fordi vi ønsket å belyse temaet fra ulike synsvinkler. Liten N-studier kan igjen deles inn i flere undertyper, eksempelvis fenomenologisk tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). Som kvalitativt design, går fenomenologisk tilnærming ut på å beskrive menneskers forståelse av og erfaringer med et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 78). I vår undersøkelse har vi benyttet en fenomenologisk tilnærming, for å beskrive kontaktlæreres opplevelse av fenomenet eller temaet. Et og samme fenomen vil oppleves individuelt på bakgrunn av hver persons bakgrunn, interesse og forståelse (Johannessen et al., 2016, s. 78). Også grunnet dette var variasjon blant lærere noe vi ønsket å vektlegge i utvelgelsen av informanter.

3.4 Forskningsmetode

Forskningsmetode omhandler, som nevnt tidligere, metoder for innsamling av data og analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 92). Vi vil først gå inn på valg av datainnsamlingsmetode, for så å beskrive hvilken analysemetode vi har benyttet.

3.4.1 Valg av datainnsamlingsmetode

For å samle inn kvalitative data kan man benytte observasjon eller intervju som datainnsamlingsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Fordi elever med stort læringspotensial har ulike behov ønsket vi ikke å fokusere på enkeltelever, men heller å skaffe informasjon om hvordan disse elevene kan ivaretas som en heterogen gruppe. Derfor så vi det mest hensiktsmessig å gjennomføre intervju av lærere, og på denne måten få flere læreres erfaringer på dette området, fremfor å gjennomføre observasjon.

Vi tenkte først å kombinere intervju med observasjon. Observasjon kan gi utfyllende informasjon i forkant av et intervju, og motsatt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Observasjon og intervju kan også fungere som komplementære datainnsamlingsmetoder, der begge inngår i samme undersøkelse. En ulempe med å kun velge intervju som datainnsamlingsmetode, er at man da bare får frem informantens erfaringer uten å observere om dens oppfattelse er riktig. Dette kan trekke ned validiteten. Vi valgte likevel ikke å kombinere intervju med observasjon da dette ville vært tidkrevende, noe som ville gjort at observasjonen ville gått på bekostning av antallet intervju.

Vi var også inne på tanken om å kombinere intervju av lærere med et gruppeintervju av elever med stort læringspotensial, for å få frem elevenes opplevelser. Ved å gjennomføre et gruppeintervju med et utvalg av elevene problemstillingen fokuserer på, kunne vi fått frem deres opplevelse av hvordan lærerne vi intervjuet tilpasser opplæringen for disse elevene. Dette var imidlertid noe vi etter hvert så bort fra, blant annet fordi det kunne oppstå etiske dilemmaer i forhold til å stille elevene opp mot deres lærere. En annen utfordring kunne vært at elevene ikke hadde svart ærlig, fordi de ikke ønsket konflikt med lærerne. Dette ville da trukket ned undersøkelsens reliabilitet. Dette ville også tatt ekstra tid, noe som ville gått på bekostning av intervjuene av lærerne. Selv om elevenes synspunkt ville vært svært interessant og viktig, ønsket vi å derfor å fokusere på læreres erfaringer.

3.4.1.1 Semistrukturert intervju

Det er vanlig å skille mellom strukturert, ustrukturert og semistrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 73-74). I et strukturert intervju er spørsmålene, ordlyden i spørsmålene og rekkefølge spørsmålene stilles i forhåndsbestemt. Dersom en informant skulle komme med ny eller oppsiktsvekkende kunnskap gis det ikke rom for å undersøke dette dypere ved denne intervjuformen. I et ustrukturert intervju er det ikke laget en særlig strukturert intervjuguide og spørsmålene som stilles er mer fleksible og utforskende (Merriam & Tisdale, 2016, referert i Krumsvik, 2019a, s. 162). På denne måten blir intervjuet mer som en samtale mellom informant og forsker. Et semistrukturert, eller halvstrukturert, intervju er ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 75) mer induktivt og åpent enn strukturerte intervju, som kan sies å være mer deduktivt og lukket. Ved et semistrukturert intervju har man klare temaer som skal dekkes, sammen med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157). Ved denne typen intervju skal man imidlertid være åpen for endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål, og man kan bygge på informantenes svar.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 162-163) forteller at intervju spørsmålene må utarbeides på bakgrunn av en tematisk og en dynamisk dimensjon. Dynamisk sett skal spørsmålene blant annet bidra til å holde samtalen i gang og stimulere informantene til å fortelle om deres opplevelser. Spørsmålene bør derfor være lett forståelig, korte og uten akademisk språk. Tematisk sett skal spørsmålene bidra til produksjon av kunnskap. Ved å gripe temaene fra ulike vinkler, kan man få frem variert og nyansert informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Hvert forskningsspørsmål bør derfor undersøkes ved bruk av mange ulike intervju spørsmål.

Som nevnt i oppgavens innledning har vi utarbeidet fire forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen. Disse ble brukt som overordnede tema i intervjuguiden for å sikre oss at de ble dekket. Med utgangspunkt i disse, formulerte vi en rekke spørsmål for å belyse problemstillingen på best mulig måte. En intervjuguide fungerer som et manuskript som skal strukturere intervjuene mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Selv om vi ville forsøke å ikke begrense hvilken informasjon informantene kom med, tenkte vi at en intervjuguide kunne være et nyttig hjelpemiddel for å huske hvilke tema som skulle tas opp, med formål å undersøke problemstillingen. Vi gjennomførte derfor semistrukturerte intervju i den forstand at vi var åpne for å endre spørsmålsformuleringene og rekkefølgen spørsmålene ble stilt i, etter hva informantene fortalte. I tillegg var vi åpne for å kunne bygge videre på deres svar dersom det var hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Dersom informanten

allerede hadde besvart et spørsmål vi stilte, gikk vi videre. Dette fordi informantene ofte svarte på mer enn hva vi opprinnelig spurte om.

3.4.1.2 Gjennomføring av intervju

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuene forteller Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) at de første minuttene av intervjusituasjonen er avgjørende. De forteller at forskeren må opplyse om formålet med intervjuet og hva lydopptakeren skal brukes til. Dette gjorde vi innledningsvis i intervjuet. Informantene fikk også tilsendt et informasjonsskriv i forkant av intervjuene, slik at formålet og deres rettigheter ble tydelig formidlet på forhånd. Videre er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 167) viktig å lytte oppmerksomt, tillate pauser, stille oppfølgingsspørsmål og vise interesse for det informantene forteller. Dette var noe vi forsøkte å gjøre i intervjuene. Ved å tillate pauser hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 167) at informantene får tid til å reflektere og assosiere. På denne måten kan taushet fungere som et hjelpemiddel for å få frem mer informasjon i intervjuene. Oppfølgingsspørsmål handler om å vise interesse ved det informanten forteller, slik at informanten utdypet sine svar. Dette kan enten skje ved å stille spørsmål til det som blir sagt, små nikk, "mm" eller lignende, som viser at informanten kan fortsette å fortelle. Det å vise at man er interessert og lytter til hva informanten sier er et viktig grunnlag når man gjennomfører et intervju. Gjennom intervjuene forsøkte vi å vise informantene at vi var interessert i det de hadde å fortelle, ved å aktivt lytte til informantene, samt følge opp det de fortalte med oppfølgingsspørsmål ved behov.

Ettersom vi for tiden er inne i covid-19-pandemien valgte vi å gjennomføre intervjuene digitalt. Dette kan ha påvirket hvilke data som ble samlet inn, ettersom man mister kroppsspråket ved digitale intervju. Det at intervjuene ble gjennomført digitalt kan også ha påvirket intervjuene i den forstand at situasjonen ble litt unaturlig, samt at man mistet blikkontakt. Den aktive lyttingen ble også mer utfordrende, ettersom det var en viss treghet i datasytemet.

3.4.1.3 Utvalg

Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) hevder at dersom antallet informanter i et kvalitativt intervju er for stort, vil dette kunne gå på bekostning av hvor dyp analysen kan gjøres. Etter en stund vil det også være begrenset hvor mye ny informasjon som kommer frem. De forteller videre at antallet informanter som bør velges ut, avhenger av formålet med undersøkelsen. Vi hadde i utgangspunktet planlagt å ha seks informanter. Det å få informanter viste seg imidlertid å bli en stor utfordring. Grunnet covid-19-pandemien hadde vi ikke mulighet til å

møte opp på skolene for å få informanter. Dette måtte derfor skje per e-post og telefon. En utfordring var at pandemien hadde medført mye ekstraarbeid for lærerne og at de derfor ikke hadde tid til å stille til intervju. Vi forsøkte ulike tilnærminger for å få informanter. Vi forsøkte å sende e-post til rektorer i både store og små kommuner over hele landet. Vi forsøkte også å ringe til rektorer og å sende nye e-poster etter noen uker, uten at vi lyktes med noen av delene. En utfordring var at mange rektorer skjermet sine ansatte, da de allerede hadde fått mye ekstraarbeid i forbindelse med pandemien. Vi forsøkte også å sende direkte til kontaktlærere i de tilfellene deres e-postadresser lå på skolenes nettsider. Etter å ha henvendt oss direkte til kontaktlærere, fikk vi til slutt fire informanter.

Ved kvalitative intervju blir informantene valgt ut gjennom strategisk utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Vi ønsket å basere utvalget vårt på variasjon innenfor visse kriterier. Kriteriene informantene måtte oppfylle var at de hadde erfaring som kontaktlærer på mellomtrinnet, relevant utdanning og minst to års erfaring som lærer. Det sistnevnte kriteriet var på bakgrunn av forskningsspørsmål tre, som omhandler erfaringer før og etter innførelsen av det nye læreplanverket. Elevene kan uttrykke ulike behov i ulike sammenhenger, eksempelvis i forhold til fag. Grunnet dette valgte vi å intervju kontaktlærere da disse gjerne underviser de samme elevene i ulike fag. Alle informantene oppfylte kriteriene vi hadde, utenom en informant som kun hadde vært lærer i et år.

Ettersom det å få informanter var en stor utfordring, kunne vi ikke basere utvalget på variasjon i like stor grad som vi hadde tenkt. Likevel ble det forholdsvis stor variasjon i utvalget. Utvalget besto av fire informanter, en kvinne og tre menn, fordelt på tre fylker. Informant 1 er en kvinne som har vært lærer i rundt tjue år, derav femten år som kontaktlærer på mellomtrinnet. Informant 2, 3 og 4 er alle menn. Informant 2 var nyutdannet og har jobbet som lærer i et år, der han har vært kontaktlærer på mellomtrinnet. Informant 3 har vært lærer i fire år, derav to år som kontaktlærer på mellomtrinnet. Informant 4 har vært kontaktlærer på mellomtrinnet i sju år. Alle informantene har undervist i stort sett alle fag.

3.4.2 Analysemetode

Analyse er en prosess som skal hjelpe forskeren med å finne ut hva som kommer frem gjennom et intervju (Dalland, 2017, s. 87). Oppdeling i mindre deler vil ifølge Dalland (2017, s. 88) hjelpe forskeren til å lettere kunne se de enkelte sidene ved det informantene har fortalt. Ved fenomenologisk design er det ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 100) vanlig

å analysere meningsinnhold. Dette innebærer at forskeren fokuserer på datamaterialets innhold, altså hva informantene fortalte i intervjuene.

Ifølge Malterud (2003, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100-107) er det fire hovedsteg i analyse av meningsinnhold. Gjennom det første steget skaffer forskeren seg et helhetsinntrykk av datamaterialet. Dette skjer ved at forskeren leser gjennom datamaterialet, samtidig som den leter etter sentrale hovedtema. I denne sammenheng skal ikke forskeren fokusere på detaljer. For å fremheve meningsinnholdet, kan forskeren også fjerne den mest irrelevante informasjon og fortette sentral informasjon i denne delen av analysen (Thagaard, 2009, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Meningsfortetting går ut på at informantens svar blir komprimert til kortere setninger (Kvale & Brinkmann, 2009, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101).

Det andre steget innebærer en prosess kalt koding (Malterud, 2003, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100-107). Her gjøres en systematisk gjennomgang av datamaterialet, for å identifisere tekstelementer som gir informasjon om hovedtemaene. Tekstelementene markeres med kodeord, som viser hvilken informasjon som kommer frem. Gjennom denne prosessen avdekkes og organiseres meningsfulle utsnitt, og er med på å redusere og organisere datamaterialet, slik at det lettere kan analyseres.

Tredje steg er en prosess kalt kondensering. Denne tar utgangspunkt i kodingen, og går ut på at forskeren trekker ut tekstelementene forskeren har identifisert som meningsbærende. På denne måten blir forskeren sittende igjen med et redusert datamateriale. Kodeordene kan så settes inn i eksempelvis en tabell, sammen med informasjonen informantene har kommet med. I denne delen kan også kodeord slås sammen eller settes som underkoder til mer generelle koder.

Fjerde og siste steg er sammenfatning, der forskeren bruker datamaterialet til å utforme nye beskrivelser. I denne sammenheng må forskeren vurdere om inntrykket den sammenfattende beskrivelsen gir, er i tråd med det opprinnelige datamaterialet. Dersom den sammenfattende beskrivelsen ikke samsvarer med det opprinnelige datamaterialet, må forskeren finne ut hvor det har gått galt ved å gå tilbake i prosessen. Hensikten med denne vurderingen er å identifisere sammenhenger i datamaterialene som ikke umiddelbart er synlig.

For at datamaterialet vårt skulle bli enklere å analysere, startet vi med å transkribere intervjuene. Etter hvert som vi hadde gjennomført et intervju transkriberte vi dette, ved å skrive det som ble sagt ord for ord. Transkriberingen ble gjennomført samme dag som

gjennomføringen av det enkelte intervjuet, slik at det var friskt i minnet. For selve analysen tok vi utgangspunkt i Malteruds (2003, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100-107) fire hovedsteg i analyse av meningsinnhold, som beskrevet over. Ifølge Dalland (2017, s. 87) legges grunnlaget for analysen allerede i utformingen av intervjuguiden. I vårt tilfelle valgte vi å ha forskningsspørsmålene som overordnede tema i intervjuguiden, i tillegg til et overordnet tema kalt “Innledende spørsmål om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial”. Da vi gjennomførte intervjuene forholdte vi oss til et overordnet tema av gangen. På denne måten ble første del av analysen enklere, da datamaterialet allerede var inndelt i hovedtema.

Vi startet analysen med å lese gjennom de transkriberte intervjuene, samtidig som vi fjernet irrelevant informasjon og komprimerte informantens svar til enklere setninger, slik at sentral informasjon kom tydeligere frem. På denne måten ble meningsinnholdet fremhevet. I det neste steget av analysen leste vi gjennom det komprimerte datamaterialet på nytt, samtidig som vi la inn koder eller tema underveis med egen farge, som vi deretter plasserte i tabeller for hver av de fem hovedtemaene. Tabellene ble delt inn i fem kolonner, en kolonne med kodeord eller tema, deretter en kolonne for hver av informantens utsagn. I noen tilfeller satte vi inn underkoder til mer generelle koder. For at tabellen ikke skulle bli for uoversiktlig valgte vi da å sette underkodene som overskrift til informantens utsagn. Nedenfor er en forenklet utgave av vår analysetabell. Informantens uttalelser ble så kopiert fra tabellen og inn i masteroppgavens resultatdel, der informasjonen ble sammenfattet til en presentasjon av hva informantene fortalte. For å gjøre denne prosessen enklere fikk hver av informanten hver deres fargekode. Etter å ha skrevet en sammenfattende beskrivelse av resultatene, leste vi gjennom alle de transkriberte intervjuene, slik de opprinnelig var, for å sikre at viktig informasjon ikke hadde gått tapt under analysen, og at det som kommer frem samsvarer med det opprinnelige datamaterialet.

Hovedtema (Eksempel: Hvilke metoder mener kontaktlærere at de benytter for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial?)				
Tema	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Tema (Eksempel: Metoder for å oppdage type behov)	Undertema (Eksempel: Relasjoner) Informant 1 sitt utsagn	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn
	Undertema (Eksempel: Vurdering) Informant 1 sitt utsagn	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn
Tema	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn
Hovedtema				
Tema	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Tema	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn	Undertema Utsagn

Tabell 1. Forenklet utgave av vår analysetabell

3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Gjennom dette delkapittelet vil vi drøfte undersøkelsens styrker og svakheter i forhold til reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet, altså pålitelighet, knytter seg til dataene i undersøkelsen. Det vil si hvilken data som brukes, hvordan data samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 231). Når det gjelder vurdering av en undersøkelses reliabilitet, må forskeren ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224-226) blant annet vurdere forholdet mellom problemstillingen og deltakerne. I vårt tilfelle er problemstillingen rettet mot et fenomen, altså undersøkelsens tema. De forteller at man i denne sammenheng må vurdere om informantene har kompetanse innenfor tema. I forhold til vår undersøkelse vil det være vanskelig å avgjøre om informantene har kompetanse innenfor tema, ettersom at det kun er informantens egne opplevelser som undersøkes. Likevel har vi et inntrykk av at informantene som stilte opp på intervju var genuint interessert i tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Videre forteller Postholm og Jacobsen (2018, s. 224-226) at dersom spørsmål oppleves som truende, i den forstand at de kan oppfattes som kritikk mot deres praksis, kan informantene holde informasjon tilbake. Vi forsøkte derfor å være bevisst på at spørsmål som ble stilt ikke

skulle oppleves slik. Vi forklarte enkelte fagbegreper for å unngå å sette informantene i ubehagelige situasjoner. Samtidig unngikk vi å forklare alle begreper, da det kunne virke belærende.

Et annet spørsmål man må stille seg i forhold til reliabilitet er hvorvidt man har registrert all informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227-228). Vi tok lydopptak av intervjuene for å forsikre oss om at vi ikke mistet noe av datamaterialet. En annen faktor som har betydning for undersøkelsens reliabilitet er hvorvidt forskeren har påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Selv om vi hadde en intensjon om å ikke skulle påvirke hvilken informasjon som ble samlet, var vi klar over at vi ville ha en påvirkning. Siden vi har lest mye om temaet og forskning tilknyttet temaet i forkant av undersøkelsen, hadde vi et teoretisk utgangspunkt som påvirket hvilke spørsmål vi stilte. I tillegg støttet vi oss til en intervjuguide for å være sikre på at alle temaene for å belyse problemstillingen, ble dekket. Dette kan ha trukket ned undersøkelsens reliabilitet, selv om vi forsøkte å være åpne for å endre rekkefølgen spørsmålene ble stilt i og bygge videre på deres svar dersom det var hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Vi hoppet over spørsmål informantene allerede hadde svart på, og omformulerte noen av spørsmålene slik at det ble tydelig hva vi var ute etter. I tillegg til dette kan også det faktum at vi hadde digitale intervju, ha påvirket gjennomføringen av intervjuet. Det at vi mistet kroppsspråk, at lyttingen ble vanskeligere og at situasjonen generelt sett ble mer unaturlig kan ha påvirket reliabiliteten. Likevel følte vi at dette ikke påvirket gjennomføringen av intervjuene i særlig negativ grad, da informantene var veldig engasjerte i temaet og åpne for å fortelle om deres opplevelser.

3.5.2 Validitet

Validitet, altså troverdighet, innebærer om man har gjennomført det man hadde planlagt å undersøke (Krumsvik, 2019b, s. 191). Ifølge Smith (2012, referert i Krumsvik, 2019b, s. 191) handler det blant annet om å finne ut om funnene er troverdig og nyttig. I vår undersøkelse uttrykte informantene som stilte opp at de “brenner” for temaet. To av informantene uttrykte dette eksplisitt. Dette kan styrke troverdigheten på undersøkelsen, ettersom informantene hadde stor interesse og mye kunnskap om temaet. Likevel kan det også trekke ned validiteten ettersom dette ikke representerer alle kontaktlærere. Validitet innenfor kvalitative undersøkelser går ut på om forskerens fremgangsmåter og funn representerer virkeligheten på en god og riktig måte (Johannessen et al., 2016, s. 232). Vi gjennomførte fire intervju, som alle tok utgangspunkt i samme intervjuguide. Det var noe samsvar i resultatene, noe som

styrker troverdigheten. På den andre siden kan man si at ulike svar svekker troverdigheten, men vi vil argumentere for at ulike svar også skaper en bredde. Formålet med vår undersøkelse er, som nevnt, ikke å finne ut hvor stor andel av lærerne i landet som har de samme erfaringene rundt vårt tema, men heller å få frem ulike erfaringer. Siden elever med stort læringspotensial har ulike behov var ikke målet å undersøke hvordan man skal tilpasse opplæringen for alle elever med stort læringspotensial.

Som nevnt handler validitet blant annet om å finne ut om funnene er troverdig (Smith, 2012, referert i Krumsvik, 2019b, s. 191). Ettersom elever med stort læringspotensial inkluderer mange ulike elever og at det store læringspotensialet ikke er universelt, men kan være knyttet til et bestemt faglig område, kan det medføre at informantene har ulike forståelser av begrepet. Derfor omtaler de ikke nødvendigvis alle elever med stort læringspotensial, ettersom de kan tenke at noen elever ikke har det, selv om de faktisk har det. Informant 1 så på elever med stort læringspotensial som synonymt med evnerike elever. Det at informanten blandet begrepene stort læringspotensial og evnerike elever kan ha svekket undersøkelsens validitet. Likevel vil vi argumentere for at dette ikke svekker validiteten, ettersom evnerike elever inngår i definisjonen for elever med stort læringspotensial.

Lincoln og Guba (1985, referert i Johannessen et al., 2016, s. 232) viser til teknikkene vedvarende observasjon og metodetriangulering, som skal øke sannsynligheten for å få troverdige resultater. Vedvarende observasjon handler om å bli godt kjent med feltet man forsker på, slik at man klarer å skille mellom relevant og irrelevant informasjon. Arbeidet med litteraturtabellen og prosjektbeskrivelsen i forhold til masterprosjektet, ga oss mulighet til å ta et dypdykk i tidligere forskning og teori om temaet. Metodetriangulering vil si at forskeren bruker ulike metoder, for eksempel at intervju og observasjon kombineres (Johannessen et al., 2016, s. 232). Postholm og Jacobsen (2018, s. 87) anbefaler imidlertid at man ikke benytter ulike forskningsdesign i et begrenset forskningsprosjekt, slik en masteroppgave er, ettersom dette kan medføre at begge blir utilfredsstillende gjennomført. Metodetriangulering kan også være at forskeren tar i bruk flere settinger, fremfor å kun bruke en setting. Dette kan eksempelvis være at forskeren kan rette søkelyset mot flere skoleklasser, fremfor bare en (Johannessen et al., 2016, s. 232). Vi gjennomførte intervju der utvalget baserte seg på lærere som jobbet på ulike skoler og hadde erfaring fra ulike klasser. På denne måten hadde vi en form for metodetriangulering, som trekker opp undersøkelsens validitet.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt kunnskapen som produseres i en spesifikk situasjon kan overføres til lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Når det snakkes om generaliserbarhet i forhold til kvalitative undersøkelser, snakkes det gjerne om overføring av kunnskap (Thagaard, 2009; Malterud, 2011, referert i Johannessen et al., 2016, s. 233). Når resultater fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener sier man gjerne at resultatet er overførbart (Johannessen et al., 2016, s. 233). Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) mener derimot at vi ikke må spørre oss om resultatene fra intervjuene kan generaliseres globalt, men om kunnskapen som produseres i intervjusituasjonen kan overføres til andre relevante situasjoner.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 290-291) skiller mellom tre former for generaliserbarhet. De tre formene er statistiske, naturalistiske og analytiske generaliseringer. En statistisk generalisering er eksplisitt og formell, og baseres på representative intervjupersoner som er tilfeldig valgt fra en befolkning. For at en undersøkelse skal være statistisk generaliserbar anbefales et større utvalg informanter enn hva vi hadde i vår undersøkelse. Undersøkelsen vår er altså ikke statistisk generaliserbar.

En naturalistisk generalisering er basert på informantenes personlige erfaringer. Den hviler på stilltiende kunnskap, også gjerne kalt taus kunnskap, om hvordan ting henger sammen. Kunnskapen kan også uttrykkes i ord, og går derfor fra å være taus kunnskap til å bli konkret kunnskap. Vi ønsket å undersøke kontaktlærernes erfaringer om hvordan de opplevde tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, og den naturalistiske generaliseringen handler om informantenes personlige erfaringer. Informantene delte deres erfaringer og kunnskap med oss, og på et vis overføres kunnskapen videre til leseren.

En analytisk generalisering innebærer en vurdering av om funnene i undersøkelsen kan brukes som en rettleiding for hva som kan skje i en lignende situasjon. Selv om funnene i undersøkelsen i mange tilfeller vil gjelde andre elever med stort læringspotensial, kan de ikke sees på som en oppskrift på hvordan man skal tilpasse opplæringen for alle elever med stort læringspotensial, ettersom denne elevgruppen er heterogen. Resultatene må altså sees på som eksempler på hvordan disse elevenes behov for tilpasset opplæring kan ivaretas, og må sees i sammenheng med den aktuelle situasjon.

Informantene fortalte om sine personlige erfaringer. Fordi man ved en fenomenologisk tilnærming vektlegger informantenes oppfatninger, vil det ifølge Postholm og Jacobsen (2018,

s. 77) være problematisk å generalisere disse. På den andre siden vil det, desto større grad det er sammenfall i oppfatningene, være sterkere intersubjektivitet. Intersubjektivitet går ut på om et forskningsresultat kan karakteriseres som gyldig for flere mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15), i dette tilfellet elever med stort læringspotensial. Ettersom disse elevene har ulike behov, vil ulike lærere ha ulike erfaringer alt ettersom hvilke elever de har hatt. Derfor kan det sies at informasjonen som kom frem gjennom intervjuene også kan være gyldig for andre elever med stort læringspotensial, selv om det bare er en informant som sier det. Det kan likevel ikke sees på som gyldig for alle elever med stort læringspotensial.

3.6 Forskningens etikk

Når man skriver en masteroppgave, er det viktig å følge forskningsetiske retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har laget forskningsetiske retningslinjer, som alle individer og institusjoner er forpliktet å følge (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016, s. 5). Personopplysningsloven stiller krav om at personlig integritet og sikring av privatlivets fred skal ivaretas (NESH, 2016, s. 8). Personopplysninger er opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en person. Dette kan være gjennom navn, e-postadresse, fødselsnummer, eller gjennom en sammenstilling av bakgrunnsopplysninger (NESH, 2016, s. 8). Lydopptak av en stemme regnes også som en personopplysning (Norsk senter for forskningsdata [NSD], u.å.). Elektronisk behandling av personopplysninger er meldepliktig. Vi gjennomførte intervju der kjønn, klassetrinn og informantenes erfaringer kom frem, samt at stemmen i lydopptaket kan være gjenkjennelig. Det vil si at en sammenstilling av bakgrunnsopplysninger kunne gjort personene identifiserbare. Disse opplysningene var noe vi behandlet elektronisk, i form av at vi tok lydopptak av intervjuene før transkribering. Blant annet på grunn av dette var prosjektet meldepliktig. Vi meldte prosjektet inn til NSD og startet intervjuprosessen etter godkjenning.

3.6.1 Etiske utfordringer

Etiske utfordringer oppstår når forskningen direkte berører mennesker gjennom datainnsamlingen, enten det er gjennom observasjon, eksperimenter eller intervju (Johannessen et al., 2016, 2016, s. 84). I forkant av intervjuene fikk informantene informasjonsskriv der de kunne lese om formålet med undersøkelsen. I informasjonsskrivet

var det informasjon om hva det innebar å delta i undersøkelsen, hvilke rettigheter informantene hadde, hva vi gjorde med informasjonen og hvordan vi behandlet deres personopplysninger. Informasjonen forskeren samler inn skal behandles konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal være aidentifisert, noe som vil si at personlige kjennetegn skal være fjernet (NESH, 2016, s. 16). I masteroppgaven er informantene omtalt som informant 1, informant 2, og så videre. Det var frivillig å delta i undersøkelsen, men ettersom det var personvernopplysninger i lydopptaket måtte informantene gi samtykke til dette. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016, s. 14). Informantene kunne også trekke seg uten å oppgi grunn for dette. Opplysninger som er identifiserbare skal lagres forsvarlig, og skal ikke lagres lenger enn nødvendig for å gjennomføre formålet med undersøkelsen (NESH, 2016, s. 18). De identifiserende opplysningene skal lagres sikkert og separat fra annet forskningsmateriale. Vi lagret lydopptakene utilgjengelig for uvedkommende.

En etisk utfordring som kan oppstå ved denne typen undersøkelser er at historiene lærerne forteller er gjenkjennbare. I intervju er det muligheter for at forskeren får informasjon om flere personer enn informantene (NESH, 2016, s. 19). I vår undersøkelse kunne det forekomme situasjoner der informantene nevnte elever, og dermed ville eleven blitt ansett som en tredjepart der personvernet skal sikres. Dersom man vet navn på skole, navn på læreren og klassetrinn kan personkarakteristikker informantene gir om elever, selv uten å oppgi elevens navn, være nok til at eleven er identifiserbar. For å forsikre oss om at disse opplysningene ikke skulle gjenkjennes dersom lydopptaket skulle komme på avveie, tok vi derfor ikke med navn på skole og lærer i lydopptaket. I undersøkelsen er informantene også blitt anonymisert, og det vil derfor ikke være mulig å identifisere elevene.

Når vi valgte metode for undersøkelsen tok vi et etisk hensyn da vi valgte å ikke gjennomføre gruppeintervju med elevene. Barns behov og interesser skal ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne (NESH, 2016, s. 20). Som vi har vært inne på tidligere ønsket vi ikke å sette elevene i en ukomfortabel situasjon, der de kunne følt de ble satt opp mot læreren sin.

4 Resultater

I dette kapittelet vil vi presentere hva som ble fortalt i intervjuene, uten å drøfte. Kapittelet vil være organisert i forhold til forskningsspørsmålene. Til slutt er det et delkapittel om hvor godt informantene opplever at de ivaretar elever med stort læringspotensial. Informasjonen som kom frem gjennom intervjuene vil drøftes i neste kapittel.

4.1 Hvordan oppdager kontaktlærere at en elev har et stort læringspotensial?

4.1.1 Hvilke signaler mener informantene kan indikere et stort læringspotensial?

I forbindelse med å oppdage et stort læringspotensial fortalte informant 4 følgende: “Dersom en elev ikke får utløp for sitt læringspotensial kan faget bli kjedelig, som igjen kan medføre forstyrrende atferd i klasserommet. Det er viktig at læreren tidlig forsøker å finne ut hvorfor en elev viser denne typen atferd”. Også informant 3 hadde et inntrykk av at elever som har et stort læringspotensial og som ikke utfordres nok, gjerne kan forstyrre undervisningen. Videre fortalte han følgende: “Det er viktig at læreren ikke fokuserer på handlingen, men hva som kan være årsak til handlingene”. Ifølge informant 2 er elever med stort læringspotensial veldig ulike:

Noen er rolig og deltar i klasseromsdiskusjoner, andre blir lett distraherede eller bidrar til å distrahere andre, mens andre kan ha innagerende atferd. De kan ofte vise en del uro, både fysisk og verbal og dette kan overskygge det de gjør faglig. De kan bli stemplet som urolige, mens uroen egentlig kan være et resultat av at eleven får for lite utfordringer. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at uro er en indikasjon på noe.

Informanten fortalte også at noen elever med stort læringspotensial kan være mer oppmerksomhetssøkende enn andre elever:

Disse elevene kan søke oppmerksomhet både fra læreren og fra medelevene. Dette kan være en indikasjon på at eleven får for lite utfordringer, og kan ha sammenheng med at eleven føler at den ikke blir sett faglig, og derfor ønsker å bli sett sosialt.

Også informant 1 fortalte at elever med stort læringspotensial kan signalisere sine faglige behov ved at de krever mye oppmerksomhet, men at de også kan gjøre lite ut av seg:

All oppmerksomhet er bedre enn ingen oppmerksomhet. Hvis en elev lager mye uro, men likevel klarer å gjøre oppgavene tilfredsstillende, må man undersøke hva som

ligger bak. Andre elever kan vise liknende atferd som elever med konsentrasjonsvansker viser, selv om de ikke har det. Dette er fordi de tar ting så raskt at de ikke klarer å uttrykke dette på papiret, og de kan oppfattes som å leve i sin egen verden. Det kan være vanskeligere å oppdage potensialet hos disse elevene sammenlignet med de som krever mye oppmerksomhet. Jeg har hatt en elev som levde litt i sin egen verden. Denne eleven var evnerik, men hadde det ikke vært for at eleven hadde papirer på det, tror jeg ikke jeg ville oppdaget det.

Informant 4 fortalte at det kan være flere faktorer som kan skjule elevenes læringspotensial: “Det er mye som kan skjule potensialet deres, som atferd, lav motivasjon grunnet tidligere erfaringer, dårlig selvtillit eller at eleven ikke har det bra som følge av hjemmeforhold eller det sosiale”. Informant 2 trakk fram følgende utfordring ved å identifisere elevenes potensial:

Det store læringspotensialet er jo ikke synlig hele tiden, og potensialet er heller ikke alltid universelt. Det kan være elever som sliter med konseptet brøk, men likevel har et stort læringspotensial innenfor andre områder i faget. Dette kan også gjelde andre fag.

4.1.2 Hvilke metoder mener informantene at de benytter for å oppdage et stort læringspotensial?

For å oppdage et stort læringspotensial fortalte informant 2 at den kombinerer kvantitative og kvalitative innfallsvinkler:

Vi bruker prøver, som gir tallbasert informasjon. Gjennom prøvene får jeg informasjon om hvordan eleven presterer. Mer kvalitativt bruker vi både dialog og observasjon for å finne ut om elevene har forstått og for å få informasjon om elevenes refleksjoner og hvor raskt det går. Hvis en elev skårer godt på prøver, men likevel viser mye uro, kan det være et tegn på at denne eleven ikke får utløp for sitt potensial. Det samme gjelder hvis eleven presterer bra på prøver, men arbeider lite med skolearbeid.

Informant 4 trakk frem samtaler med elevene som svært viktig, men bruker også prøver, og observasjon:

Jeg snakker jevnlig med elevene om hva de selv synes om nivået på oppgavene. Det å kjenne elevene godt gjør det enklere å få til en god dialog. Likevel er det ikke nødvendigvis sånn at alle elevene alltid har så god selvinnsikt, og derfor bruker vi

også undervisvurdering i form av korte prøver. På denne måten får jeg informasjon om hvem som trenger større utfordringer eller mer oppfølging på området. I tillegg til dette observerer jeg elevene når de gjør oppgaver.

Informant 3 trakk frem relasjonsbygging til elevene som viktig for å oppdage læringspotensialet:

Det er viktig å ha gode relasjoner til elevene. Det kan være vanskelig å vurdere deres faglige behov dersom man ikke har en god relasjon. Eksempelvis er det noen elever som er redd for å vise frem arbeidet sitt, og derfor skjuler sitt potensial.

Videre fortalte informant 3 at vurdering, og spesielt elevenes egenvurdering, kan bidra til å oppdage deres læringspotensial:

Måten elevene klarer å reflektere over eget arbeid, kan hjelpe læreren til å oppdage om eleven har et stort læringspotensial. Det å vurdere seg selv er vanskelig når man går på mellomtrinnet, og de elevene som klarer det, har gjerne et stort læringspotensial. Der andre elever sammenligner seg selv med andre elever, så vurderer elevene med stort læringspotensial seg selv i forhold til seg selv.

Informant 1 fortalte at det er viktig å observere elevene når de arbeider, men at det også kan være nødvendig å snakke med elevene. Dette forklarte hun slik:

Elever med stort læringspotensial kan ha problemer med å uttrykke seg skriftlig, og i matematikk kan de gjerne kun skrive ned svaret uten å vise utregning. De kan som nevnt vise liknende atferd som elever med konsentrasjonsvansker, uten at de har det. De kan bruke like lang tid som andre elever på å uttrykke seg skriftlig, fordi de tar ting så raskt at de ikke klarer å uttrykke dette på papiret. Dette kan gjøre det vanskelig å oppdage potensialet, og derfor må jeg noen ganger snakke med elevene for å få ei muntlig forklaring.

4.1.3 Sosiale ferdigheter

Som nevnt trakk alle informantene frem at disse elevene kan vise atferd som forstyrrer undervisningen. Dette ble imidlertid sett på som en indikasjon på et stort læringspotensial og et signal på manglende utfordringer, og derfor et behov for bedre tilpasset opplæring.

Informant 2 fortalte følgende: “De kan være en fin del av klassemiljøet, fordi mange av dem

kommer med gode bidrag, er inkluderende og viser omsorg”. Også informant 3 fortalte at det er veldig individuelt hvordan disse elevene er sosialt:

Jeg har både opplevd elever med stort læringspotensial som ikke har hatt noen sosiale hemninger, og med utfordringer på det sosiale området. På den andre siden har jeg også hatt elever med stort læringspotensial som i positiv forstand har satt rammer for det sosiale i klassen.

Informant 1 tok utgangspunkt i evnerike elever og fortalte at hun hadde en elev som var veldig flink sosialt: “Eleven jeg hadde var svært reflektert og en ressurs på det sosiale området i klassen”. Informant 4 fortalte følgende om elever med stort læringspotensial sine sosiale ferdigheter: “Jeg har ikke merket forskjell på disse elevene og andre elever. Det er iallfall ingen som har skilt seg ut i negativ forstand”.

4.2 Hvilke metoder mener kontaktlærere at de benytter for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial?

4.2.1 Informantenes forståelse av tilpasset opplæring

Alle informantene mente det er viktig å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial. Informant 1 fortalte følgende: “Tiltak må settes inn tidlig for at disse elevene ikke skal miste motivasjonen”. Videre fortalte hun at elever med stort læringspotensial trenger tilpasning i forhold til Vygotskys proksimale utviklingssone. Informant 4 forklarte viktigheten av at tilpasset opplæring skal gjelde både de elevene som sliter med et fag og de som har et stort læringspotensial i et fag, slik:

Alle elever, uavhengig av deres nivå, skal få oppgaver som gir utfordringer der de må gruble, samtidig som de får til oppgaven og dermed opplever mestring. Hvis eleven hele tiden må repetere det den allerede kan, vil et fag eleven egentlig liker bli kjedelig og eleven kan miste motivasjonen i faget. Hvis elever med stort læringspotensial får utfordringer tilpasset deres forutsetninger, er de gjerne veldig engasjerte. Det er ofte slik at de vil jobbe i friminuttene fordi det er så spennende.

Informant 2 fortalte at elever med stort læringspotensial i større grad enn jevnaldrende har behov for større utfordringer: “Elevene skal kjenne på at det er vanskelig, uten at det blir for utfordrende. Dette er viktig for at de ikke skal stagnere i sin utvikling, og er viktig for deres personlige mestring”. Informant 4 mente at disse elevenes behov for større utfordringer er

spesielt stort i matematikk og engelsk: “Særlig i matematikk og engelsk er det viktig at læreren kan tilpasse undervisning til den enkelte, da dette er fag der det faglige spennet mellom elevene er spesielt stort.”

Informant 2 mente at det å tilpasse opplæringen for disse elevene også er viktig for deres medelever: “Det er viktig at de opplever motivasjon, ikke bare for eget engasjement. Hvis de ikke får utløp for læringspotensialet kan skolen bli kjedelig, slik at de kan vise uro, som igjen kan påvirke de andre elevene”.

Informant 3 forsto tilpasset opplæring som at klassen skal arbeide med det samme, men at det må justeres etter den enkelte elevs behov:

Dersom læreren forventer for mye eller for lite, og dermed gir for høye eller lave utfordringer kan det forhindre potensialet i å bli utløst. Hvis en elev med stort læringspotensial og en elev som sliter faglig skulle fått samme type utfordring ville det kun stått igjen en vinner. Hvis en elev ikke får utløp for potensialet vil dette påvirke motivasjonen til eleven, og i verste fall kan eleven falle ut av skoleløpet. For mye repetisjon kan gjøre at eleven mister motivasjonen i et fag den egentlig liker.

4.2.2 Hvilke metoder mener informantene at de benytter for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial

Informant 2 fortalte at underveisvurdering, i form av prøver, er et viktig verktøy for å tilpasse opplæringen: “Gjennom prøver får jeg informasjon om hvordan eleven presterer, og da kan jeg justere den videre undervisningen”. Informant 3 trakk frem at det er viktig at det er tydelig for elevene hvilke læringsmål de skal strekke seg mot. Informant 4 beskrev arbeidet med tilpasset opplæring slik:

Jeg tilpasser opplæringen ved bruk av jevnlig prøver og å observere elevenes progresjon innenfor hvert tema. Jeg har også jevnlig dialoger med elevene, der de kan fortelle meg om de ønsker mer repetisjon eller om de vil arbeide med vanskeligere oppgaver.

Arbeid med å tilpasse opplæringen har en nær sammenheng med å oppdage elevens læringspotensial. Gjennom å oppdage et stort læringspotensial finner læreren samtidig hvilke tilpasninger eleven har behov for. Metodene for å oppdage et stort læringspotensial, som ble beskrevet tidligere i kapittelet, vil derfor også være metoder for å tilpasse opplæringen for

elever med stort læringspotensial.

4.2.3 Arbeid i forhold til tid eller mengde

Informant 1 fortalte at hun forsøker å være i forkant ved å planlegge hva eleven skal gjøre, de gangene hun forutser at en elev kommer til å bli tidlig ferdig. Hun fortalte imidlertid at det ikke alltid er like lett:

I noen situasjoner er det vanskelig å forutsi hvilken progresjon eleven har, og da er det vanskelig å være i forkant. Man kan ikke tilrettelegge for evnerike elever i alle timer. Da må man ha flere lærere. Jeg må heller velge ut ulike tema eller perioder der jeg kan tilrettelegge mer. I enkelte temaer er det meningsløst at en elev med et stort læringspotensial skal følge med på det samme som de andre elevene, og da må de få egne, åpne oppgaver, som er meningsfulle for dem. Det er ikke alltid jeg lykkes med tilrettelegging, fordi man skal treffe med oppgavetype, riktig nivå og motivasjon. Det er lett for lærere å tenke at åpne oppgaver er en god metode for å tilpasse opplæringen, men av og til kreves det andre tilnærminger.

Informant 1 fortalte også at hun hadde en elev som var veldig glad i å lese, og at eleven derfor fikk lese når den var ferdig med det den skulle gjøre. Informanten fortalte selv at dette var en lettvent løsning, men at eleven da fikk motivasjon til å bli ferdig med det den skulle gjøre.

Informant 3 fortalte at han alltid har flere oppgaver i bakkant dersom en elev skulle bli ferdig. Informanten fortalte at de bruker tilpassede planer og sørger for at de elevene som har et stort læringspotensial alltid har nok oppgaver som stimulerer dem i alle fag over en satt periode.

Informant 4 fortalte at han alltid lar elevene arbeide i forhold til tid og ikke mengde, slik at alle elevene kan arbeide i sitt eget tempo:

Jeg gir sjeldent alle elevene samme oppgave, men de gangene jeg gjør det har jeg alltid flere oppgaver i bakkant som er litt mer utfordrende. Det er urettferdig dersom en elev som blir raskt ferdig med ti oppgaver skal få gjøre noe annet, mens en elev som bare gjør tre oppgaver ikke får det, selv om den har hatt samme arbeidsinnsats.

4.2.4 Ulike fag

Informant 4 fortalte at han “brenner” for matematikkfaget og at han aldri gir slipp på et tema:

Hvis vi for eksempel arbeider med brøk en periode, for deretter å arbeide med likninger gir jeg ikke slipp på brøk. Jeg forsøker å koble disse sammen for å skape sammenhenger. Da kan noen arbeide med enkle likninger, andre med kompliserte likninger. Slik får de nye utfordringer, og faget blir ikke kjedelig og repeterende. Jeg oppfordrer også elevene som synes oppgavene er enkle om å gå videre og arbeide med oppgaver tilpasset deres nivå. Det er et stort faglig spenn i klassen, med åtte ulike hefter med ulike nivå. Men jeg synes likevel ikke det er en utfordring å tilpasse opplæringen for disse elevene. Det kan ta tid å lage flere sett med oppgaver, men jeg er interessert i matematikk og har god kompetanse i faget.

Informant 3 fortalte at tilpasningene han gjør varierer ut fra fag:

I matematikk har elevene gjerne en fast plan på hva de skal gjøre. Vi lager først en overordnet plan med en fellesnevner klassen skal følge som utgangspunkt, for så å tilpasse planen etter elevenes behov. I noen fag stimuleres elevene gjennom ulike aktiviteter. Vi bruker mye tverrfaglig arbeid, og det er sentralt for elever med stort læringspotensial at vi ikke låser oss til et fag, men stimulerer dem med ulike inntrykk fra ulike fag.

Informant 2 fortalte at han forsøker å unngå mye repetisjon og å bruke oppgaver der elevene skal finne riktig svar:

Jeg bruker ofte mer åpne oppgaver som krever refleksjon, i tillegg til klassesdiskusjoner. Vi har også hatt en del prosjektarbeid, der elevene har fått mulighet til å komme med forslag til tverrfaglige tema. Da får de arbeide med samme tema i flere fag, og kompetansemålene blir dekt parallelt.

Han mente det er problematisk å skulle tilpasse lekser og lignende, da han var usikker på hvor synlig tilpasningene bør være, med tanke på at alle elevene skal oppleve å være inkludert.

4.2.5 Organisatorisk differensiering

Informant 1 fortalte at hun har hatt en elev som i femte klasse hadde matematikk med ungdomsskoleelevene. I forkant av avgjørelsen om å la eleven forsere, fortalte informanten at det ble gjennomført flere møter med matematikklæreren på ungdomsskolen og at avgjørelsen ble tatt i samsvar med foreldre og rektor, på bakgrunn av elevens papirer og mye kartlegging.

Informanten fortalte at hennes erfaring med forsering er litt både og. Hun fortalte blant annet at det var mye de måtte ta hensyn til:

Jeg forklarte klassen hvordan det var og hvorfor, så elevene opplevde dette som en naturlig ting. På møter reflekterte vi rundt påvirkningen forseringen kunne hatt på eleven. Eleven var mye mindre, de andre hadde kommet i stemmeskifte, brukte sminke og snakket om ting som ikke interesserte eleven. Klassen eleven forserte til var veldig inkluderende overfor eleven.

Informanten fortalte videre at nivået på fagstoffet i matematikk på mellomtrinnet var veldig lavt i forhold til elevens læringspotensial:

Eleven klarte seg relativt godt faglig sett når den tok faget på ungdomsskolen, men det er vanskelig å si om det kunne gått bedre dersom den hadde fulgt egen klasse. Det oppsto også en del faglige hull og det ble laget tilpassede oppgaver for å tette disse. Jeg er usikker på hvilken påvirkning det hadde på eleven at det faglige nivået til medelevene i matematikk ble høyere. Vi diskuterte om vi skulle la elevene forsere i flere fag, men det er mange avveininger i forhold til det faglige og det sosiale. Vi valgte å ikke gjøre det fordi vi var bekymret for negative konsekvenser i forhold til det sosiale.

Informant 4 fortalte at noen elever kan ha utbytte av å forsere ved å følge den fysiske undervisningen ved et høyere klassesnivå, men mente at det er positivt for elevene å følge egen klasse dersom læreren klarer å ivareta deres faglige behov:

Jeg brenner for å gi elever med stort læringspotensial god tilpasset opplæring, og opplever selv at jeg klarer å ivareta elevenes behov gjennom å gi de utfordringer tilpasset nivå, og å dele klassen inn i grupper. I matematikk deler jeg av og til klassen etter nivå. Jeg kan dele klassen i tre grupper, der jeg tar gruppen som sliter mest med et tema ut. Noen ganger forteller jeg den sterkeste gruppen at jeg ikke får tid til å hjelpe dem, og da vet de at de kan samarbeide om oppgavene, og hoppe videre hvis de ikke får til. Da kan jeg heller hjelpe disse elevene mot slutten av timen. Jeg oppfatter det som om elevene synes dette er greit.

Også informant 2 fortalte at han har delt elevene inn i grupper basert på faglige prestasjoner, men da hovedsakelig i forhold til de elevene som ligger bak faglig. Informant 3 fortalte at han forsøker å unngå undervisning der elevene er delt i grupper basert på faglige prestasjoner, men mente at det i noen tilfeller er hensiktsmessig:

Spesielt i engelsk er det et stort faglig spenn der noen har stort læringspotensial, mens andre kan veldig lite. Derfor delte vi disse elevene inn i tre grupper basert på nivå en gang i uken i en periode. Da hadde de tre gruppene hver sin lærer, og en felles tekst basert på gruppens nivå.

4.2.6 Samarbeid

Informant 3 fortalte at det er veldig individuelt hvordan elever med stort læringspotensial fungerer i forbindelse med gruppearbeid:

Noen er glad i gruppearbeid, mens andre liker best å arbeide individuelt. Noen elever liker ikke å samarbeide med andre, og det er da lærerens oppgave å lære dem at de i fremtiden kanskje må samarbeide med kolleger de ikke liker så godt. Lærere har et ansvar for å finne en balanse mellom faglig og sosial læring.

Informant 3 fortalte også at han opplever det slik at de sterkeste elevene gjerne blir plassert sammen med de svakeste i klasserommet:

Dette er negativt for begge parter fordi ingen blir faglig stimulert av det. Derimot vil to sterke elever utfordre hverandre faglig dersom de blir plassert som læringspartnere, og så er det læreren sin jobb å følge opp de som ikke er så sterk faglig. Det er ikke disse elevenes ansvar å stimulere de svakeste elevene, og læreren bør ikke legge den byrden på dem.

Også informant 4 fortalte at han plasserer elevene slik at de sitter i par, der elever på omtrent samme faglige nivå er læringspartnere: "Hvis jeg plasserer de i par med likt faglig nivå kan de hjelpe og diskutere med hverandre, og dermed lære av hverandre". Han fortalte også at han noen ganger lar enkelte elever fungere som "hjelpelærer" for resten av klassen og mente at det er god læring for disse elevene. Også informant 1 fortalte at det kan være positivt å la elever med stort læringspotensial fungere som "hjelpelærer", men bare dersom eleven ønsker å ha en slik rolle: "Noen elever skjuler sitt potensial og ønsker ikke å være så synlig". Informant 3 har også latt elever med stort læringspotensial fungere som "hjelpelærer":

Det er veldig individuelt om det vil være positivt for disse elevene å være hjelpelærer eller ikke. Derfor må man kjenne en elev godt før man utfordrer den på dette. Hvis eleven er trygg i sosiale settinger vil det være en gevinst å fungere som hjelpelærer. Da får de utfordret seg selv på en annen måte, ved å lære bort det de kan. Elever som ikke

er trygge i sosiale settinger, bør man ikke utfordre på dette området. Hvis de får en dårlig opplevelse, kan de bli mer tilbaketrukne.

4.2.7 Læringsmiljøet

Informant 3 fortalte følgende om læringsmiljøet: “Læreren må sette tydelige rammer og skape et trygt rom der alle har mulighet til å arbeide ut fra sine forutsetninger, uten å være redd for at andre skal komme inn i det trygge rommet”. Informant 2 fortalte at det er viktig at læringsmiljøet ikke bygger opp under atferd som forstyrrer. Han mente det er viktig at medelevene motiverer til læring og engasjement. Informant 4 mente det er viktig å snakke med elevene om læring:

Det er viktig å formidle at det ikke definerer en person om den er sterk i et fag eller ikke. Det viktigste er å gjøre sitt beste, være snill og respektere andre. Det har vært elever som av og til har sammenlignet “elever som ikke er flink” med “flinke” elever. Derfor er det viktig å snakke med elevene om at alle er ulike og har ulike egenskaper, men at alle har kvaliteter. Når man får en aksept for dette synes elevene det er greit at de av og til sliter med noe, fordi de er gode på noe annet. Dette er med på å skape et godt læringsmiljø. Elevene arbeider med ulike vanskelighetsgrader. I forhold til dette er det viktig å snakke med elevene om at noen må arbeide mer med noe, mens andre må arbeide mer med noe annet. Jeg opplever at de synes det er greit.

4.3 Hva er nytt i kontaktlæreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial etter innførelsen av det nye læreplanverket?

Alle informantene uttrykte at de fremdeles var i startfasen med arbeidet med det nye læreplanverket. Informant 3 mente at det nye læreplanverket gir flere muligheter, da læreren ikke er låst til spesifikke kompetansemål i like stor grad. Informant 2 fortalte følgende: “Generelt sett virker det som at lærere er veldig fornøyde med det nye læreplanverket, og at det har åpnet opp for selvstendighet”. Videre trakk han frem tverrfaglighet i det nye læreplanverket som positivt. Også informant 4 påpekte at det nye læreplanverket legger til rette for at man får blandet flere fag sammen.

Alle informantene trakk frem dybdelæring som et svært viktig prinsipp i forhold til det nye læreplanverket, og mente at dette var positivt for elever med stort læringspotensial. Informant 1 fortalte at dybdelæring er noe som er fantastisk for disse elevene, ettersom man kan velge et

veldig smalt område og gå i dybden på dette. Informant 3 så på dybdelæring som en mulighet for elevene til å tilspisse sin kompetanse innenfor et tema. Informant 4 fortalte at de ikke hadde kommet godt i gang med det enda, men han hadde stor tro på at dybdelæring vil være positivt for disse elevene: “Dybdelæring kan bidra til et større helhetlig bilde, og gjøre det lettere å se sammenhenger”. Informant 2 påpekte at prinsippet om dybdelæring gir muligheter for å dvele ved et tema: “Vi har brukt dybdelæring mye på skolen, og jeg opplever det som positivt for alle elever. Hvis temaet er bredt nok får alle elever en viss nysgjerrighet”.

4.4 Hvordan opplever kontaktlærere at skolen som organisasjon arbeider med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

4.4.1 Skolens arbeid med å ivareta tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Informantene hadde ulike erfaringer når det gjelder skolens arbeid med å ivareta elever med stort læringspotensial. Informant 1 fortalte at ledelsen har vært støttende for å gi de evnerike elevene en god opplæring. Videre fortalte hun imidlertid at fokuset har vært mer rettet mot enkeltlærere som har evnerike elever, noe som illustrerer et manglende fokus.

Informant 2 fortalte at skolen som organisasjon i liten grad har arbeidet med å tilpasse opplæringen for disse elevene: “Det er mye opp til den enkelte lærer”. Også informant 3 mente at skolen har et stort forbedringspotensial:

Skolen har stort forbedringspotensial både innenfor skolen og på landsbasis. Jeg har et ønske om en mer organisert plan fra toppen av. Rutinene skolene har i forhold til elever med stort læringspotensial varierer fra skole til skole, samt kommune til kommune. Fokuset blir gjerne rettet mot svake eller utfordrende elever i klasserommet, og da forsvinner gjerne fokuset på de elevene som har størst potensial.

Informant 4 fortalte også at dette ikke er noe skolen har et veldig stort fokus på: “Elever med stort læringspotensial får ikke nødvendigvis den opplæringen de trenger, og det er gjerne opp til prioriteringene til hver enkelt lærer”.

Når det gjelder utviklingsarbeid i skolen med tilpasset opplæring for disse elevene som tema, var det ingen av informantene vi intervjuet som hadde vært med på dette. Alle informantene fortalte at skolen ikke hadde noen spesifikke retningslinjer de følger, for å ivareta elever med stort læringspotensial. Informantene fortalte at de følger opplæringslova, der det står at alle

elever har krav på tilpasset opplæring.

4.4.2 Samarbeid innad i skolen og med andre instanser

Flere av informantene fortalte at de har hatt et godt samarbeid med andre lærere på skolen. Informant 4 fortalte at de på teamet snakker mye om disse elevene, men at det da er uformelle samtaler av deres eget initiativ og at han ikke visste hvordan lærerne samarbeider på de andre temaene. Også informant 2 fortalte at han samarbeider med andre lærere dersom det er behov for det.

Informant 3 fortalte at han oppsøker kompetanse: “Dersom jeg sliter med å tilrettelegge for at elever med stort læringspotensial skal få mulighet for å utvikle seg, oppsøker jeg andre instanser i skolen med mer kompetanse på området”. Når det gjelder samarbeid med andre instanser, fortalte informant 2 at andre instanser blir kontaktet når potensialet blir et problem: “Jeg har kontaktet PPT angående en elev med stort læringspotensial, grunnet uro som en utløsende faktor. Vi hadde dialog med PPT rundt dette, der de kom med gode råd, og jeg opplevde en positiv effekt rundt dette”. Informant 1 hadde også hatt kontakt med PPT, grunnet en elev som var evnerik:

Vi hadde papir på at eleven var evnerik. Jeg fikk gode opplevelser i samarbeidet med PPT. Selv om disse elevene ikke har rett på spesialundervisning kan det være en fordel å gjennomføre en sakkyndig vurdering. Da kan man få papirer med gode råd for å tilpasse opplæringen.

4.5 Hvor godt opplever informantene at de ivaretar elever med stort læringspotensial sitt behov for tilpasset opplæring?

Alle informantene var tydelige på at det er veldig viktig å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial. Tre informanter opplevde likevel at de ikke strakk helt til. Informant 1 beskrev det slik:

Jeg har dårlig samvittighet fordi jeg føler jeg skulle gjort mer, men det er begrenset hvor mye man får gjort når det eksempelvis er 25 elever i en klasse. Antall voksne i klasserommet, har også en stor betydning for hvor tett oppfølging elevene får.

Også informant 2 trakk frem klassestørrelse, antall voksne og mangel på tid, som utfordrende. Videre fortalte han at det ikke nødvendigvis er disse elevene som blir mest prioritert: “Det er

gjærne de elevene som viser utfordringer som først prioriteres, og det er ofte først når eleven signaliserer kjedsomhet gjennom å vise uro, at eleven blir prioritert”. Informant 4 mente det var en fordel å ha en liten klasse: “Det å ha en liten klasse gjør det lettere å skulle tilpasse opplæringen, fordi man da får tid til å følge opp hver enkelt elev”.

Informant 3 fortalte at det er lett å glemme elever som gjør lite ut av seg. Han fortalte følgende: “De første årene som lærer var oppmerksomheten mest rettet mot elevene med utfordringer i klassen, og det var enkelt å glemme de som hadde størst potensial og elevene som gjør lite ut av seg”.

Informant 4 mente at skolesystemet i Norge er laget for å få med de svakeste elevene:

De svakeste elevene kan få timer med ekstraressurs. Mange har en oppfatning av at elever med stort læringspotensial klarer seg selv. Det er ikke nødvendigvis snn, og derfor er det viktig å prioritere elever med stort læringspotensial på lik linje med andre. Jeg tror mange lærere er enige i dette, men tidsperspektivet gjør at de likevel ikke blir prioritert nok.

Informant 4 fortalte at den tenker på hvordan den kan ivareta disse elevene i forkant av hver time, men at hovedtrykket ligger på matematikk og engelsk. Videre fortalte han følgende:

Disse elevene er ofte mer selvdrevne enn andre, og trenger ikke like mye tett oppfølging. Derfor bruker jeg mest tid på de elevene som sliter faglig, men jeg føler at elevene med stort læringspotensial blir ivaretatt gjennom å gi gode oppgaver.

Informant 3 fortalte om utfordringer i forhold til å finne oppgaver som gir disse elevene nok utfordring i matematikk og engelsk:

I enkelte tilfeller kan det være vanskelig å finne oppgaver som gir nok utfordring til at de stimulerer eleven, dersom den er veldig sterk faglig og lærer nye tema veldig raskt. Dette gjelder spesielt i matematikk og engelsk.

Også informant 2 fortalte at det kan være utfordrende å finne aktiviteter som treffer alle elevene: “Elevene er alltid i bakhodet, også i planleggingen av undervisningen, men det er en utfordring å finne aktiviteter som treffer disse elevene, samtidig som de også treffer resten av klassen”.

5 Drøfting av data

I dette kapittelet vil resultatene fra intervjuene drøftes opp mot teori og forskning, som ble beskrevet i kapittel 2.

5.1 Hvem er elevene med stort læringspotensial og hvordan kan læreren identifisere dem?

5.1.1 En heterogen elevgruppe

Gjennom intervjuene kom det frem at elever med stort læringspotensial er veldig ulike. Noen kan vise innagerende atferd og kan gjøre lite ut av seg. Informant 1 fortalte følgende: “Noen elever skjuler sitt potensial og ønsker ikke å være så synlig”. Informant 3 fortalte at det er lett å glemme de elevene som gjør lite ut av seg, og at dette er noe man må være oppmerksom på. Noen kan ifølge informant 1 oppfattes som å leve i sin egen verden, og “kan vise liknende atferd som elever med konsentrasjonsvansker viser, selv om de ikke har de”. Videre fortalte hun følgende: “Det kan være vanskeligere å oppdage potensialet hos disse elevene sammenlignet med de som krever mye oppmerksomhet”.

Andre elever kan ifølge informantene vise atferd som forstyrrer undervisningen. De kan vise uro, både fysisk og verbal, og kan være mer oppmerksomhetssøkende enn andre elever. Dette støtter Idsøe (2020, s. 28), som forteller at det er viktig at lærere er bevisst på at disse elevene kan vise utfordrende atferd i klasserommet, og at det derfor kan være vanskelig å oppfatte læringspotensialet. Eksempelvis forklarte informant 4 dette slik: “Dersom en elev ikke får utløp for sitt læringspotensial kan faget bli kjedelig, som igjen kan medføre forstyrrende atferd i klasserommet. Det er viktig at læreren tidlig forsøker å finne ut hvorfor en elev viser denne typen atferd”. Informant 2 forklarte oppmerksomhetssøken slik: “Disse elevene kan søke oppmerksomhet både fra læreren og fra medelevene. Dette [...] kan ha sammenheng med at eleven føler at den ikke blir sett faglig, og derfor ønsker å bli sett sosialt”. At elever med stort læringspotensial trenger lærere som ser og forstår dem, er noe Idsøe (2020, s. 28-29) støtter.

Når det gjelder de fire typene elever med stort læringspotensial som møter forholdsvis store utfordringer på skolen, som beskrives av Betts og Neihart (1988, referert i Olsen, 2017, s. 20-21) blir altså både “den utfordrende” og “den skjulte” eleven nevnt i intervjuene. “Dropout-eleven” blir nevnt i den forstand at skolefravall nevnes som mulig konsekvens dersom disse elevene opplever manglende tilpasset opplæring. Informant 3 beskrev dette slik: “Hvis en elev

ikke får utløp for potensialet vil dette påvirke motivasjonen til eleven, og i verste fall kan eleven falle ut av skoleløpet”.

Når det gjelder dobbelteksepsjonelle elever var det ingen av informantene som nevnte at elever med stort læringspotensial kan ha lærevansker, da vi spurte hvilke andre behov enn faglige og sosiale, disse elevene kan ha. Dette kan muligens støtte Betts og Neihart (1988, referert i Olsen, 2017, s. 21) som hevder at det store læringspotensialet til en dobbelteksepsjonell elev kan forbli uoppdaget, fordi oppmerksomheten i stor grad rettes mot deres vansker. Samtidig kan det være andre forklaringer på at informantene ikke trakk frem dette, og vi kan derfor ikke konkludere med at dette var tilfelle hos informantene. For eksempel kan årsaken ha vært at informantene i intervju situasjonen ikke kom på å fortelle dette. Informant 1 fortalte imidlertid at elever med stort læringspotensial kan ha problemer med å uttrykke seg skriftlig, men mente dette hadde andre årsaker: “Dette er fordi de tar ting så raskt at de ikke klarer å uttrykke dette på papiret, og de kan oppfattes som å leve i sin egen verden”. I denne sammenheng fortalte hun om en elev som hadde papirer på at den var evnerik, og informanten trodde ikke hun ville oppdaget det, om det ikke hadde vært for papirene. Børte et al. (2016, s. 15) skriver at en vanske på den ene siden kan kamuflere at en elev er evnerik, mens det at en elev er evnerik kan kamuflere at eleven også har en vanske. Om dette var tilfelle hos denne eleven vet vi ikke. Det kan tenkes at en elev som ikke får nok utfordringer, kan oppfatte det som meningsløst å skrive ned noe den opplever som for enkelt, og dermed ender opp med å “dagdrømme”.

Gjennom intervjuene kom det frem at atferden må sees i sammenheng med elevens faglige prestasjoner. Informant 2 fortalte at dersom en elev arbeider lite med skolearbeid eller har en tendens til å vise mye uro, men likevel presterer godt på prøver, kan det være et tegn på at denne eleven ikke får utløp for sitt potensial. Imidlertid kan også lavtpresterende elever ha et stort læringspotensial, men som av ulike grunner ikke har fått utløp (Olsen, 2019, s. 15). Forståelsen av mangfoldet i denne elevgruppen, kan ha betydning for om alle disse elevenes læringspotensial blir oppdaget og hvordan disse elevenes behov blir ivaretatt. Gjennom intervjuene fokuserer informantene, slik vi forstår det, på høytpresterende elever med stort læringspotensial. Det er derfor usikkert om informantene har oppdaget alle disse elevenes store læringspotensial. Informant 4 fortalte imidlertid at lav motivasjon grunnet tidligere erfaringer kan skjule potensialet deres, noe som muligens kan ha sammenheng med lave prestasjoner.

Når det gjelder at det store læringspotensialet kan være tilknyttet et bestemt fagområde (NOU 2016: 14, s. 18), fortalte informant 2 at det store potensialet ikke er universelt og at det kan være en utfordring i forbindelse med å oppdage et potensial: “Det store læringspotensialet er jo ikke synlig hele tiden [...] Det kan være elever som sliter med konseptet brøk, men likevel har et stort læringspotensial innenfor andre områder i faget”.

5.1.2 Identifisering

For å oppdage et stort læringspotensial fortalte informant 2 at han kombinerer kvantitative og kvalitative innfallsvinkler: “Vi bruker prøver, som gir tallbasert informasjon. Gjennom prøvene får jeg informasjon om hvordan eleven presterer. Mer kvalitativt bruker vi både dialog og observasjon [...]”. Også de andre informantene beskrev disse metodene. Informant 1 mente at det å observere elevene når de arbeider er viktig for å få informasjon om hvor raskt de tar ting, og om de gir riktige svar. Gjennom å observere elevene kan man se etter atferd som kan forbindes med stort læringspotensial (Freeman, 1998; Idsøe, 2014; SNAP, 2007, referert i Olsen, 2017, s. 18-19). I denne sammenheng beskrev informant 1 imidlertid viktigheten av å kombinere observasjon med dialog: “Elever med stort læringspotensial kan ha problemer med å uttrykke seg skriftlig, og i matematikk kan de gjerne kun skrive ned svaret uten å vise utregning”. Hun mente derfor at hun noen ganger må snakke med elevene for å få ei muntlig forklaring.

I forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10) står det at elevene skal være delaktige i undervisvurderingen og reflektere over deres egen læring og faglige utvikling. Egenvurdering ble trukket frem som en måte læreren kan identifisere et stort læringspotensial. Informant 3 fortalte følgende: “Det å vurdere seg selv er vanskelig når man går på mellomtrinnet, og de elevene som klarer det, har gjerne et stort læringspotensial”. Informant 4 trakk frem samtaler med elevene som svært viktig, og slik vi forstår informantens sin beskrivelse av dialog, mente han egenvurdering: “Jeg snakker jevnlig med elevene om hva de selv synes om nivået på oppgavene”. I denne sammenheng fortalte han følgende: “Det å kjenne elevene godt gjør det enklere å få til en god dialog”. Også informant 3 mente at en god relasjon til eleven er viktig for å oppdage deres potensial, fordi de ellers kan skjule potensialet. Informant 4 mente det er viktig å kombinere dialog med korte prøver og observasjon, fordi det ikke nødvendigvis er slik at elevene alltid har så god selvinnsikt.

Vurderingen som foregår underveis i opplæringen, skal ikke foregå atskilt fra undervisningen, men være en integrert del av den (Dobson & Engh, referert i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 123). Informant 2 poengterte at det store læringspotensialet ikke nødvendigvis er universelt: “Det kan være elever som sliter med konseptet brøk, men likevel har et stort læringspotensial innenfor andre områder i faget”. Slik vi forstår informantene mente de at identifisering av elevenes potensial må være en kontinuerlig prosess, som kombinerer ulike innfallsvinkler. Metodene informantene beskrev for å oppdage et stort læringspotensial, samsvarer med hva Olsen (2017, s. 18-19) skriver om identifisering. Kilder til å identifisere disse elevene kan knyttes til tre hovedområder: resultater, observasjoner og informasjon, der sistnevnte inkluderer informasjon fra eleven (Freeman, 1998; Idsøe, 2014; SNAP, 2007, referert i Olsen, 2017, s. 18-19). Olsen (2017, s. 18) hevder at kildene bør sees i forhold til hverandre.

5.1.3 Sosiale ferdigheter

Når det gjelder sosiale ferdigheter var det kun informant 3, som fortalte at disse elevene kan mangle sosiale hemninger: “Jeg har både opplevd elever med stort læringspotensial som ikke har hatt noen sosiale hemninger, og med utfordringer på det sosiale området”. Videre fortalte han følgende: “På den andre siden har jeg også hatt elever med stort læringspotensial som i positiv forstand har satt rammer for det sosiale i klassen”. Også informant 1 og 2 trakk frem disse elevene som en ressurs for det sosiale i klassen. Informant 4 hadde ikke merket forskjell på disse elevene og andre elever, og fortalte videre: “Det er iallfall ingen som har skilt seg ut i negativ forstand”. På bakgrunn av intervjuene kan man altså si at disse elevenes sosiale ferdigheter kan variere, og at disse elevene, i den grad de skiller seg fra jevnaldrende, heller har høyere sosial kompetanse. Dette støttes av Moen (2018, s. 10), som hevder at forskning ikke tyder på at elever med stort læringspotensial har lavere sosial kompetanse enn jevnaldrende.

Gjennom intervjuene kom det altså ikke frem at disse elevene, som gruppe, trenger spesielle tilpasninger i forhold til deres utvikling av sosiale ferdigheter. Det kom imidlertid frem at deres sosiale behov må tas hensyn til når det gjelder forsering, som vil beskrives nærmere i kapittel 5.3.5. Moen (2018, s. 10) hevder at desto høyere læringspotensialet er, jo vanskeligere kan det være for disse elevene å finne jevnaldrende som kan speile disse elevene sosialt. Selv om informant 1 trakk frem at eleven som forserte, var reflektert og en ressurs på det sosiale området i klassen, uttrykte hun også at denne elevens utvikling og sosiale

interesser var på nivå med jevnaldrende. Hun fortalte blant annet at elevene på ungdomsskolen: “[...] snakket om ting som ikke interesserte eleven”.

5.2 Hvorfor tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial?

Alle informantene mente det er viktig å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial. De mente det er viktig at elevene opplever mestring og motivasjon. Repetisjon ble trukket frem som negativt for deres motivasjon, og informantene mente at disse elevene har behov for større utfordringer. Dette støttes blant annet av Laine et al. (2016, referert i Børte et al., 2016, s. 8), som hevder at det er uheldig med mye repetisjon for elever med stort læringspotensial, og at de har behov for utfordringer tilpasset dem.

Informant 1 fortalte at elever med stort læringspotensial trenger tilpasning i forhold til Vygotskys proksimale utviklingszone. Også Olsen (2019, s. 13) hevder at dette er den optimale sonen for å utfordre elevene. I teorien om proksimal utviklingszone ligger en oppfatning av at undervisningen må ligge på et litt høyere nivå enn det eleven allerede behersker, samtidig som nivået ikke ligger utenfor det området eleven har mulighet til å beherske (Imsen, 2014, s. 195). Informantenes beskrivelse av tilpasset opplæring er altså i tråd med teorien om proksimal utviklingszone. Informant 4 beskrev tilpasset opplæring slik: “Alle elever, uavhengig av deres nivå, skal få oppgaver som gir utfordringer der de må gruble, samtidig som de får til oppgaven”.

Videre fortalte han at elever med stort læringspotensial ofte vil jobbe i friminuttene fordi det er så spennende, når de får utfordringer tilpasset deres forutsetninger. Indre motivasjon, som bygger på interesse for selve aktiviteten eller lærestoffet (Imsen, 2014, s. 295), kan settes i sammenheng med å være i flytsonen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 48). Gjennom undersøkelser har Csikzentmihalyi kommet frem til at elever vil være i en læringsflytzone når de møter utfordringer som samsvarer med evner og forutsetninger (Shernoff et al., 2003, referert i Olsen, 2019, s. 13).

Ifølge Tirri og Kuusito (2013, referert i Børte et al., 2016, s. 6) har tiltak for evnerike elever, til dels blitt ansett som å motarbeide likhetsprinsippet. Skolen skal imidlertid “gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Et likeverdig opplæringstilbud er ikke det samme som å gi alle elever et likt opplæringstilbud (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 85). Dette er i

tråd med det informant 3 fortalte: “Hvis en elev med stort læringspotensial og en elev som sliter faglig skulle fått samme type utfordring ville det kun stått igjen en vinner”.

Å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial kan dessuten sees som en fordel for alle elever. Gjennom intervjuene kom det frem at disse elevene, som en indikasjon på et stort læringspotensial og et signal på manglende utfordringer, kan vise atferd som forstyrrer undervisningen. Ifølge Nilsen (2019, s. 68) har atferd som forstyrrer undervisningen lett for å spre seg til andre elever. At uro som følge av manglende tilpasset opplæring for disse elevene kan påvirke deres medelever var også noe informant 2 trakk frem. At læreren tilpasser opplæringen for elever med stort læringspotensial kan på denne måten også være viktig for andre elever, ved at det kan gjøre læringsmiljøet bedre. Å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial kan på denne måten sees på som proaktiv klasseledelse, ved at det kan forebygge atferd som forstyrrer undervisningen. Undersøkelser viser at uro er enklere å forebygge enn å stoppe (Ogden, 2012, referert i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 137). Å bruke tid på å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial kan derfor tenkes å gi læreren mer tid til å støtte elevene i læringsarbeidet, fordi den ikke behøver å stoppe uro i like stor grad.

5.3 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

RtI-modellen kan støtte lærere i deres arbeid med identifisering av elevenes behov og å gi alle elever, deriblant elever med stort læringspotensial, mulighet til utvikling av sitt potensial, ved å tilby riktige intervensjoner (Idsøe, 2020, s. 52-62). Gjennom kontinuerlig evaluering av elevenes progresjon kan intervensjonsnivået tilpasses elevens behov. Gjennom intervjuene trakk informantene frem tiltak fra alle intervensjonsnivåene, som vil beskrives nærmere.

Ved bruk av blant annet Blooms taksonomi (Idsøe, 2020, s. 42-45) og Tomlinsons differensieringsmodell (Idsøe, 2020, s. 46-50), kan læreren differensiere innhold, prosess og produkt, blant annet etter kompleksitet, basert på det stimuleringsnivået elevene har behov for. Som nevnt i kapittel 5.1.2, mente alle informantene, slik vi forstår dem, at identifisering av elevenes potensial må være en kontinuerlig prosess, som kombinerer ulike innfallsvinkler. Dette samsvarer med det Idsøe (2020, s. 45) forteller. Hun hevder at det ikke er slik at elevene alltid skal arbeide på et bestemt nivå, da elevenes kunnskaper, ferdigheter og forståelse varierer mellom fag og tema.

De ulike prinsippene for effektiv differensiering, som ble presentert i kapittel 2, ble også trukket frem av informantene. Et av disse er læringsfremmende vurdering (Tomlinson, 2017, referert i Idsøe, 2020, s. 22). Gjennom intervjuene ble undervisningsvurdering trukket frem som et viktig verktøy for å tilpasse opplæringen. Informant 2 beskrev dette slik: “Gjennom prøver får jeg informasjon om hvordan eleven presterer, og da kan jeg justere den videre undervisningen”. Som del av undervisningsvurderingen skal det være forståelig for elevene hva de skal lære, hva de mestrer og hvordan de videre kan arbeide for å øke sin kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). At det må være tydelig for elevene hvilke læringsmål de skal strekke seg mot var noe informant 3 trakk frem. Ifølge Popham (2008, referert i Slemmen, 2015, s. 63) må elevene få informasjon som gjør det mulig for dem å regulere læringen, noe som krever dialog og samspill mellom lærer og elev. Som beskrevet i kapittel 5.1.2 må identifiseringen av elevens læringspotensial, som legger grunnlaget for å tilpasse opplæringen, være en kontinuerlig prosess, som baseres på en kombinasjon av ulike innfallsvinkler. Eksempelvis beskrev informant 4 jevnlig prøver, observasjon av elevenes progresjon innenfor hvert tema, og jevnlig dialog som metoder for å tilpasse opplæringen for disse elevene.

5.3.1 Samarbeid

I forbindelse med Tomlinsons differensieringsmodell skriver Idsøe (2020, s. 48) at prosessen eksempelvis kan differensieres i forhold til oppgavenes kompleksitet eller variasjon i læringsmetoder, ved bruk av grupper eller individuelt arbeid. Også Olsen (2017, s. 50) trekker frem at det bør varieres mellom samarbeidsoppgaver og individuelle oppgaver. Gjennom variasjon i struktur og arbeidsform kan noen av ulikhetene blant elevene ivaretas (Olsen, 2017, s. 49). Slik det kom frem i intervjuene kan samarbeid også være aktuelt i arbeidet med individuelle oppgaver. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 5.3.1.3.

5.3.1.1 Gruppesarbeid

Inndeling av elevene i grupper må skje i henhold til § 8-2 i opplæringslova (1998), og organiseringen skal derfor til vanlig ikke skje etter faglig nivå. I deler av opplæringen kan dette gjøres, men kun dersom en totalvurdering tilsier at det er nødvendig for at elevene, både enkeltvis og samlet, skal kunne få et forsvarlig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 4). I undersøkelsen Olsen (2020, s. 72-90) viser til, var det en elev som fortalte at den lærte mer når den var på gruppe med elever på samme nivå, enn hvis den skulle være på gruppe med noen som ikke var det. Selv om nivåddifferensiering

kan være positivt for høyt presterende elever, gir det likevel ikke spesielt stor effekt (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Undersøkelser viser at den sosiale sammensetningen av elevene i en gruppe, slik at gruppen fungerer godt, er viktigere enn at elevene i gruppen skal ligge på samme nivå (Webb et al., 2002, referert i Børte et al., 2016, s. 21). Læreren må kjenne elevene slik at den kan forutse gruppedynamikken, og på denne måten basere gruppeinndelingen på hva som er målet med gruppeoppgaven (Olsen, 2017, s. 60). Olsen (2017, s. 50) hevder at elevene må få samspille med ulike medelever, og gruppesammensetningen må skje på tvers av faglig nivå, samtidig som disse elevene også bør gis mulighet til samarbeid med elever på samme faglige nivå. At elevene må lære å samarbeide med ulike mennesker, var noe informant 3 trakk frem. Han begrunnet dette med at læreren må finne en balansegang mellom faglig og sosial læring.

Som et av prinsippene for effektiv differensiering trekker Hattie (2012, referert i Idsøe, 2020, s. 21) frem læring i små grupper, der oppgavene passer alle elevene i en gruppe. At en oppgave skal passe alle elevene i en gruppe, trenger ikke bety at elevene skal inndeles i grupper etter nivå. En alternativ metode for å utfordre elevene, er LIST-oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5). Tema for disse oppgavene kan være forholdsvis enkelt, men likevel utfordre elevene, fordi de løses gjennom tenkning på avansert nivå. Informant 2 fortalte at han bruker mye åpne refleksjonsoppgaver, der de gjerne har diskusjon i plenum. Ved å bruke denne typen oppgaver, der det er lav inngangsterskel og stor takhøyde, kan alle elevene bidra etter egne forutsetninger, oppleve utfordringer og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5). Oppgaver av denne typen fremmer en positiv klasseromskultur.

5.3.1.2 Hjelpelærer

Flere av informantene fortalte at de noen ganger lar enkelte elever fungere som “hjelpelærer” for resten av klassen. Læreren bør unngå å sette disse elevene til å være “hjelpelærer” for elever med lavt læringspotensial (Clark, 2010; Idsøe, 2014, referert i Idsøe, 2020, s. 29). Likevel var dette noe informantene hadde opplevd som positivt for elevene som er trygge i en slik rolle. Informant 1 og 3 uttrykte at man ikke kan utfordre alle elevene på dette området. Informant 1 beskrev dette slik: “Noen elever skjuler sitt potensial og ønsker ikke å være så synlig”. Informant 3 fortalte at noen elever kan bli med tilbaketrunkne dersom de får en dårlig opplevelse av dette.

I undersøkelsen Olsen (2020, s. 72-90) viser til, fortalte en av elevene at den ikke ønsket å måtte hjelpe andre, men at den heller ville arbeide med andre oppgaver enn resten av klassen. En annen elev fortalte imidlertid at den lærte gloser bedre når den måtte forklare medelevene hva glosene betydde. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det å gi elevene rolle som “hjelpelærer” må vurderes i hvert enkelt tilfelle. I undersøkelsen av Mathisen og Olsen (2016, referert NOU 2016: 14, s. 20) fortalte elevene at de tidvis ble satt til å være “hjelpelærer” for sine medelever, men at de heller ønsket å samarbeide med elever som var på samme faglige nivå, fordi de da kunne lære av hverandre og arbeide i eget tempo. “Å lære av hverandre” kan tenkes å være viktig i denne sammenhengen, ettersom det i forbindelse med å være “hjelpelærer” i utgangspunktet er snakk om å lære bort. Informant 3 fortalte imidlertid at elevene i en slik rolle får utfordret seg på en annen måte, ved å lære bort det de kan, og at en slik rolle derfor vil være positivt for elever som er trygge i denne settingen. Han fortalte imidlertid også at det ikke er disse elevenes ansvar å stimulere de som er svakest faglig, og at det er lærerens oppgave å følge opp disse elevene. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det å gi elevene rolle som “hjelpelærer” må vurderes i hvert enkelt tilfelle, og at det kan være et positivt tilskudd for noen elever, dersom det ikke blir for ofte. Elevene må også få mulighet til å arbeide med oppgaver på eget nivå.

5.3.1.3 Læringspartnere

Informant 3 og 4 trakk frem at elevene bør plasseres slik at de sitter i par der elevene har omtrent samme faglig nivå. På denne måten kan elevene fungere som læringspartnere og stimulere hverandre faglig ved å utfordre hverandre, diskutere og spørre hverandre om hjelp, under arbeidet med individuelle oppgaver. På denne måten kan begge elevene lære av hverandre underveis. Informant 3 trakk frem at det ikke er de sterkeste elevenes ansvar å stimulere de svakeste, og mente at dette vil være en byrde for disse elevene. Som nevnt var det en elev i undersøkelsen Olsen (2020, s. 78) viser til, som fortalte at den lærte gloser bedre dersom den måtte forklare dem for medelevene. En annen elev fortalte at den i stedet for å måtte hjelpe andre elever, heller ønsket å arbeide med andre oppgaver (Olsen, 2020, s. 76). Slik vi forstår det informantene forteller, er tanken at elevene i et læringspar skal hjelpe hverandre og lære av hverandre, men at det legges til rette for at dette samarbeidet kan gå begge veier, dersom elevene ligger på omtrent samme nivå. Som nevnt trekker Hattie (2012, referert i Idsøe, 2020, s. 21) frem læring i små grupper, der oppgavene passer alle elevene i en gruppe, som et av prinsippene for effektiv differensiering. I forhold til det informantene fortalte om samarbeid mellom læringspartnere, er det slik vi forstår det snakk om samarbeid i

forbindelse med individuelle oppgaver. Det vil da være mer sannsynlig at en oppgave passer begge elevene, dersom de ligger på omtrent samme faglige nivå.

Forventningene til læring er ofte lavere i grupper med svakt presterende elever, og over tid kan slike grupper være lite læringsfremmende (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 1). Selv om det her er snakk om gruppearbeid, kan det muligens relateres til samarbeid mellom to elever, slik at et samarbeid mellom to svakt presterende elever, over tid kan være lite læringsfremmende. Sett på en annen side kan det tenkes at samarbeidet blir dårlig, dersom to elever med stor forskjell i deres faglige forutsetninger blir plassert som læringspartnere over lengre tid. Resultatet kan da bli at ingen får utbytte av samarbeidet og at elevene heller arbeider individuelt. Læreren skal uansett følge elevenes utvikling tett og gi tilpasset støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12). Selv om elevene må kunne arbeide i grupper på tvers av faglig nivå, kan det på bakgrunn av dette tenkes å være mest hensiktsmessig å plassere elevene slik at de sitter i par der elevene har omtrent samme faglig nivå, når de arbeider med individuelle oppgaver. Gjennom denne typen organisering kan elevene samarbeide, samtidig som de også kommer videre i egen læring.

5.3.2 Arbeid i forhold til tid eller mengde

Lærere rådes til å velge oppgaver basert på kvalitet, og ikke kvantitet (Clark, 2010; Idsøe, 2014, referert i Idsøe, 2020, s. 29). I denne sammenheng står det at elevene misliker repetisjon, og at de bør få mer komplekse oppgaver, i stedet for flere oppgaver med det samme. At elevene må få utfordringer tilpasset deres forutsetninger, i stedet for å repetere, var noe alle informantene trakk frem. Informant 1 fortalte imidlertid at det i noen situasjoner er vanskelig å forutsi hvilken progresjon eleven har, og at det kan være at hun ikke alltid har planlagt hva eleven skal gjøre hvis den blir tidlig ferdig. I disse tilfellene fortalte hun at eleven fikk lese. Informanten fortalte selv at dette var en lettvinnt løsning, men at eleven da fikk motivasjon til å bli ferdig med det den skulle gjøre.

Olsen (2017, s. 50) forteller at oppgavene elevene får må samsvare tidsmessig. Informant 4 fortalte at han sjeldent gir alle elevene samme oppgave, men dersom han gjør det har han alltid flere oppgaver i bakkant som er litt mer utfordrende. Han fortalte at han alltid lar elevene arbeide i forhold til tid og ikke mengde, slik at alle elevene kan arbeide i sitt eget tempo: "Det er urettferdig dersom en elev som blir raskt ferdig med ti oppgaver skal få gjøre noe annet, mens en elev som bare gjør tre oppgaver ikke får det, selv om den har hatt samme

arbeidsinnsats”. Også informant 3 fortalte at han alltid har flere oppgaver i bakkant dersom en elev skulle bli ferdig.

5.3.3 Forskjeller mellom fag

I undersøkelsen der elevene beskrev en vanlig organisering av en undervisningsøkt i matematikk og naturfag, fortalte elevene at arbeidsoppgavene i matematikk ble delt inn i nivå, mens de ikke fikk oppgaver basert på faglig nivå i naturfag (Olsen, 2020, s. 72-90). Dette illustrerer forskjeller mellom fag, der elevene arbeider med oppgaver etter nivå i matematikk, mens det i andre fag kreves andre typer differensiering. Gjennom intervjuene kom det frem at matematikk, sammen med engelsk, er fag der det faglige spriket i klassene gjerne er spesielt stort. Informant 3 og 4 fortalte at de i matematikk har oppgaver på ulike nivå.

Informant 3 presiserte at de i andre fag er opptatt av variert undervisning, og at de bruker mye tverrfaglig arbeid. Han mente det er sentralt for elever med stort læringspotensial at man ikke låser seg til et fag. Gjennom å arbeide tverrfaglig får elevene betrakte fagstoff fra ulike faglige vinkler, slik at de kan utvikle en helhetlig forståelse (Bolstad, 2020, s. 33). Andre metoder som kom frem gjennom intervjuene er åpne oppgaver og oppgaver som krever refleksjon. Slik informantene beskrev disse åpne oppgavene, er det LIST-oppgaver, altså åpne oppgaver med lav inngangsterskel og stor takhøyde (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5).

5.3.3.1 Dybdeløring

Gjennom intervjuene kom det frem at fokuset på dybdeløring i det nye læreplanverket, kan være positivt for elever med stort læringspotensial. Dette støtter Olsen (2020, s. 83) som forteller at dybdeløring, slik det blir fremhevet i det nye læreplanverket, åpner for en større fleksibilitet i undervisningen og gir gode betingelser for tilpasset oppløring. I bestemmelsen om at skolen skal gi rom for dybdeløring, ligger blant annet at elevene i arbeidet med fagene skal møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter, som er av stadig økende kompleksitet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). En tilnærming til dybdeløring kan altså være justering av oppgavens kompleksitet, noe som kan skje både gjennom bruk av LIST-oppgaver og nivådifferensierte planer, slik det kom frem i intervjuene. Ved bruk av LIST-oppgaver kan klassen arbeide med samme oppgave, samtidig som alle får arbeide på sitt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5).

5.3.3.2 Matematikk

Ifølge Olsen (2017, s. 50) har elever med stort læringspotensial, i noen undervisningsøkter behov for særlig faglig tilrettelegging for å få et tilfredsstillende læringsutbytte. Hun forteller at disse må planlegges slik at disse elevene får andre oppgaver som gir dem utfordringer på deres faglige nivå, og som tidsmessig samsvarer med de andres oppgaver. Ettersom matematikk er et fag der det faglige spriket i klassene gjerne er spesielt stort, slik det kom frem gjennom intervjuene, kan det muligens være hensiktsmessig å bruke nivådifferensierte planer i dette faget. Informant 4 beskrev hvordan den tilpasser undervisningens kompleksitet i matematikk, ved at den bygger videre på ulike tema som tidligere har blitt gjennomgått og at elevene på denne måten kan arbeide med oppgaver innenfor samme tema, men på ulike nivå. Slik vi forstår informantene bruker de også varierte arbeidsmetoder, LIST-oppgaver og tverrfaglig arbeid i matematikk, men at det i dette faget i motsetning til andre fag, er utbredt bruk av oppgaver etter nivå når elevene arbeider individuelt.

5.3.3.3 Læringsmiljøet

Idsøe (2020, s. 37) hevder at læreren må sørge for at de differensierte oppgavene ikke stikker seg ut, slik at de definerer hvem som har stort, middels og lavt læringspotensial. Som beskrevet kan dette blant annet gjøres gjennom bruk av LIST-oppgaver, variert undervisning og tverrfaglig arbeid. Gjennom intervjuene ble som nevnt matematikk trukket frem som et fag, der det faglige spriket i klassene gjerne er spesielt stort og flere av informantene fortalte derfor at elevene i dette faget arbeidet med oppgaver på ulike nivå. I dette faget kan det derfor muligens være mest hensiktsmessig å bruke differensierte planer når elevene arbeider individuelt.

Informant 2 fortalte at han var usikker på hvor synlig tilpasningene bør være, med tanke på at alle elevene skal oppleve å være inkludert. Informant 4 mente imidlertid at det er viktig at læreren formidler at det ikke definerer en person om den er sterk i et fag eller ikke, og at alle har ulike kvaliteter: “Det viktigste er å gjøre sitt beste, være snill og respektere andre”.

Informanten opplevde at den gjennom å etablere et læringsklima der mangfold blir akseptert og en forståelse av at alle har ulike styrker, gjør at elevene synes det er greit at de arbeider på ulike nivå. For å motvirke stigmatiserende prosesser må det ifølge Olsen (2020, s. 83) etableres et læringsklima der det faglige mangfoldet i klassen blir akseptert.

5.3.4 Selektert tiltak

Dersom en elev ikke får tilstrekkelig utbytte av nivå 1 i RtI-modellen, kan den flyttes til nivå 2 (Idsøe, 2020, s. 52-62). Læreren kan her benytte seg av organisatorisk differensiering ved å gruppere elevene basert på nivå, og tilby differensierte oppgaver. Her tilbys målrettede og supplerende tiltak for elever som enten har behov for ekstra støtte, eller flere utfordringer, for å gjøre progresjon. Denne intervensjonen gis som regel i små grupper med elever som har tilsvarende behov. Som nevnt må inndeling av elevene i grupper skje i henhold til § 8-2 i opplæringslova (1998), og organiseringen skal derfor til vanlig ikke skje etter faglig nivå. Informant 3 fortalte at han forsøker å unngå å dele elevene i grupper basert på faglige prestasjoner, men at det i noen tilfeller er hensiktsmessig: “Spesielt i engelsk er det et stort faglig spenn der noen har stort læringspotensial, mens andre kan veldig lite. Derfor delte vi disse elevene inn i tre grupper basert på nivå en gang i uken i en periode”. Også informant 2 fortalte at han har delt elevene inn i grupper basert på faglige prestasjoner, men at det da hovedsakelig var i forhold til de elevene som ligger bak faglig. Informant 4 fortalte at han av og til gjør det i matematikk: “Jeg kan dele klassen i tre grupper, der jeg tar gruppen som sliter mest med et tema ut”.

5.3.5 Indikert tiltak

Når en elev ikke responderer effektivt på den ordinære undervisningen, må det gjøres individuelle tilpasninger, i henhold til RtI-modellens nivå 3 (Idsøe, 2020, s. 52-62). For elever med stort læringspotensial kan dette innebære å la eleven forsere fag eller hoppe over trinn. Ved dette nivået trekkes det frem at det må gjøres en formell identifisering av elevens behov, også i forbindelse med et ekstraordinært læringspotensial, og at et tettere samarbeid med hjemmet er viktig for å oppnå optimale tilpasninger etter elevens behov.

Informant 1 hadde erfaring med forsering, der en elev fulgte fysisk undervisning ved et høyere klassetrinn. I forbindelse med dette fortalte hun om en lignende prosess med stegene Heacox (2009, referert i Idsøe, 2020, s. 57) trekker frem i problemløsningsprosessen, som ble beskrevet i kapittel 2. Informanten fortalte om samarbeid med PPT ettersom eleven hadde papirer på at den var evnerik og at den ikke responderte effektivt på den ordinære undervisningen. Hun fortalte at avgjørelsen om å la eleven forsere ble tatt på bakgrunn av elevenes papirer og mye kartlegging. De hadde møter underveis der de vurderte om forsering var riktig tiltak, og at også foreldrene, rektor og læreren på ungdomsskolen var med i dette samarbeidet.

5.3.5.1 Vurdering av forsering som tiltak

Forsering av fag kan enten skje ved at eleven, i det ordinære klasserommet, arbeider med læreverk for høyere klassetrinn, eller at den følger den fysiske undervisningen ved et høyere klassetrinn (Olsen, 2017, s. 63). Flere av informantene har erfaring med elever som arbeider med læreverk for høyere klassetrinn, mens informant 1 hadde erfaring med en elev som forserte matematikk, ved å følge den fysiske undervisningen på ungdomsskolen. Informanten fortalte at det, til tross for at medelevene var veldig inkluderende overfor eleven, var mange avveininger som måtte tas, både i forhold til det sosiale og det faglige. Eksempelvis var eleven mye mindre, og kom i en klasse der elevene var kommet i stemmeskiftet og hadde startet med sminke, samt samtaleemner som ikke interesserte eleven. Informanten fortalte at eleven faglig sett klarte seg relativt godt, men at hun samtidig ikke visste om eleven kunne klart seg enda bedre dersom den hadde fulgt sin klasse. Hvilken påvirkning det hadde på elevens utvikling at det faglige nivået til medelevene i matematikk ble høyere var informanten usikker på, ettersom den ikke var til stede i undervisningen. Høyt presterende elever kan oppnå like gode resultater i grupper som ikke er nivåbaserte, dersom læreren etablerer et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Selv om nivåddifferensiering kan være positivt for høyt presterende elever, kan dette tyde på at medelevenes faglige nivå ikke har veldig stort betydning for eleven når det gjelder om eleven bør følge den fysiske undervisningen ved et høyere klassetrinn. I undersøkelsen Olsen (2020, s. 72-90) viser til var det imidlertid en elev som fortalte at den lærte mer når den var på gruppe med elever på samme nivå, enn hvis den skulle være på gruppe med noen som ikke var på samme nivå.

Informant 4 fortalte at noen elever med stort læringspotensial kan ha utbytte av å forseres ved å følge den fysiske undervisningen ved et høyere klassetrinn, men mente at det er positivt for elevene å følge egen klasse dersom læreren klarer å ivareta deres behov, noe informanten mente den gjør. Ifølge Nilsen (2019, s. 65), er det viktig for elevens læring, at læreren har god kunnskap i det aktuelle faget, kombinert med god innsikt i hvordan kunnskapen skal formidles. Læreren må kunne undervise i faget slik at undervisningen imøtekommer eleven der de er i sin læringsutvikling, og dermed tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger (Nilsen, 2019, s. 68). Lærere bør unngå å gi elevene ei lærebok fra høyere klassetrinn, for så å overlate dem til seg selv (Clark, 2010; Idsøe, 2014, referert i Idsøe, 2020, s. 30). Olsen (2017, s. 65) hevder at eleven må følges opp av lærere, enten tilknyttet sin ordinære klasse eller fra et høyere klassetrinn, for at eleven skal få et tilfredsstillende læringsutbytte av forsering. På bakgrunn av dette kan det sies at lærerens kompetanse i det aktuelle undervisningsfaget og om

den klarer å ivareta elevens behov i den ordinære klassen, må tas med i betraktning når det skal gjøres en vurdering av om det er riktig tiltak å la eleven forsere, ved å følge den fysiske undervisningen i faget ved et høyere klasstrinn.

På bakgrunn av dette delkapittelet, kan det sies at avgjørelsen om at det er riktig tiltak for eleven å forsere ved å følge den fysiske undervisningen i faget ved et høyere klasstrinn, må baseres på en vurdering av flere faktorer. Faktorer som må tas i betraktning er altså blant annet sosiale faktorer, lærerens kompetanse, og om eleven kan få tilfredsstillende læringsutbytte i det ordinære klasserommet.

5.4 Får elever med stort læringspotensial opplæring i henhold til opplæringslova § 1-3?

5.4.1 Faktorer som kan påvirke disse elevenes opplæringstilbud

Ifølge informantene er tid, klassestørrelse og antall voksne, faktorer som kan påvirke disse elevenes opplæringstilbud, ettersom læreren derfor må gjøre prioriteringer. Informant 2 fortalte at det gjerne er de elevene som viser utfordringer som prioriteres først. Informant 3 fortalte følgende: “Fokuset blir gjerne rettet mot svake eller utfordrende elever i klasserommet”. Tre av informantene opplevde at de ikke strekker helt til. Informant 1 beskrev det slik: “Jeg har dårlig samvittighet fordi jeg føler jeg skulle gjort mer, men det er begrenset hvor mye man får gjort [...]”. Informant 4 fortalte at det er positivt å ha en liten klasse fordi han derfor fikk tid til å følge opp hver enkelt elev. Informant 4 fortalte videre at han i undervisningen prioriterer de som sliter faglig, og mente det viktigste for elever med stort læringspotensial er å planlegge gode oppgaver, fordi de ofte er mer selvdrevne. Å planlegge oppgaver som gir disse elevene nok utfordring i matematikk og engelsk var imidlertid noe informant 3 trakk frem som en utfordring. Informant 4 mente at det å ha god kompetanse i matematikk gjør det lettere å planlegge gode oppgaver i faget. Dette kan tyde på at lærerens fagkunnskap også kan påvirke disse elevenes opplæringstilbud.

Forståelsen av mangfoldet i denne elevgruppen, kan ha betydning for om alle disse elevenes potensial blir oppdaget og derfor hvordan disse elevenes behov blir ivaretatt. Som beskrevet i kapittel 5.1 er det usikkert om informantene anerkjenner det store læringspotensialet som lavtpresterende elever kan ha, men som av ulike grunner ikke har fått utløp (Olsen, 2019, s. 15). Det kan derfor være at noen av elevenes store læringspotensial ikke blir oppdaget.

5.4.2 Opp til den enkelte lærer

Selv om forskning viser at læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring (Hattie, 2009, referert i Jenssen, 2020, s. 41) hevder Jenssen (2020, s. 41) at det ikke bør være “flaks” at eleven får en lærer som tilpasser opplæringen til dens evner og forutsetninger. Gjennom intervjuene kommer det frem at det er manglende fokus på elever med stort læringspotensial i skolene, og at arbeidet med å tilpasse opplæringen for disse elevene gjerne er opp til den enkelte lærer og dens prioriteringer. Dette innebærer at det kan være opp til tilfeldighetene om elever med stort læringspotensial får god tilpasset opplæring, og at de ikke nødvendigvis får den opplæringen de trenger. Selv om flere av informantene fortalte at de har hatt godt samarbeid med andre lærere på deres skoler, påpekte informant 4 at dette har vært uformelle samtaler av deres eget initiativ.

5.4.3 Det nye læreplanverket

Som en del av undersøkelsen ønsket vi å undersøke hva som er nytt i kontaktlæreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, etter innførelsen av det nye læreplanverket. I denne sammenheng trakk informantene frem at fokuset på tverrfaglighet og dybdelæring kan være positivt for elevene med stort læringspotensial. Informant 3 mente at det nye læreplanverket gir flere muligheter, fordi lærere ikke er låst til spesifikke kompetansemål i like stor grad. Informant 2 hadde et inntrykk av at lærere generelt var fornøyd med det nye læreplanverket. Informantene uttrykte imidlertid at skolene fremdeles var i startfasen når det gjelder arbeid med det nye læreplanverket. Det kan derfor være aktuelt å forske videre på temaet når skolene har fått mer tid til å bli kjent med det nye læreplanverket, for å undersøke om dette har medført et større fokus.

6 Avslutning

Gjennom masteroppgaven har vi, gjennom intervju av fire kontaktlærere på mellomtrinnet, undersøkt følgende problemstilling:

Hvordan opplever kontaktlærere på mellomtrinnet at de ivaretar elever med stort læringspotensial sitt behov for tilpasset opplæring?

Problemstillingen ble belyst gjennom fire forskningsspørsmål.

Første forskningsspørsmål var følgende: *Hvordan oppdager kontaktlærere at en elev har et stort læringspotensial?*

Gjennom undersøkelsen kom det frem at elever med stort læringspotensial er veldig ulike. Noen kan gjøre lite ut av seg og kan skjule sitt potensial, og dette er noe læreren må være oppmerksom på. Noen kan oppfattes som å leve i sin egen verden, og kan vise liknende atferd som elever med konsentrasjonsvansker viser, uten at de har det. Det kom frem at et stort læringspotensial hos disse elevene er vanskeligere å oppdage, sammenlignet med de som krever mye oppmerksomhet.

Det kom frem at andre elever med stort læringspotensial kan vise atferd som forstyrrer undervisningen. De kan vise uro, både fysisk og verbal, og kan være mer oppmerksomhetssøkende enn andre elever. Det kom frem at det er viktig at læreren tidlig forsøker å finne ut hvorfor en elev viser denne typen atferd, fordi denne atferden kan være et signal på manglende utfordringer, og derfor en indikasjon på et stort læringspotensial.

Det kom frem at atferden må sees i sammenheng med elevens faglige prestasjoner, og at læreren for å oppdage et stort læringspotensial må kombinere kvantitative og kvalitative innfallsvinkler. Prøver, dialog og observasjon ble trukket frem som metoder for å oppdage et stort læringspotensial. En god lærer-elev-relasjon ble også trukket frem som viktig i denne sammenheng. Identifiseringen av elevens læringspotensial, legger grunnlaget for å tilpasse opplæringen. Det kom frem at identifisering av elevenes læringspotensial må være en kontinuerlig prosess, ettersom det store læringspotensialet ikke nødvendigvis er universelt.

Andre forskningsspørsmål var følgende: *Hvilke metoder mener kontaktlærere de benytter for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial?*

Metoder for å tilpasse opplæringen som kom frem gjennom undersøkelsen, var blant annet dybdelæring, tverrfaglig arbeid og variert undervisning ved bruk av gruppearbeid og individuelt arbeid. Gjennom undersøkelsen kom det frem at en oppgaves kompleksitet kan justeres, både gjennom bruk av LIST-oppgaver og nivådifferensierte planer.

Ved bruk av LIST-oppgaver kan klassen arbeide med samme oppgave, samtidig som alle får arbeide på sitt nivå. Gjennom undersøkelsen kom det imidlertid frem at matematikk, sammen med engelsk, er fag der det faglige spriket mellom elevene i en klasse gjerne er spesielt stort. Det kom derfor frem at det i matematikk gjerne brukes nivådifferensierte planer, når elevene arbeider individuelt. I denne sammenheng kom det frem at det er viktig å etablere et læringsklima der mangfold blir akseptert og en forståelse av at alle har ulike styrker.

Når det gjelder variasjon mellom gruppearbeid og individuelt arbeid, kom det frem at samarbeid også kan være aktuelt i arbeidet med individuelle oppgaver. Det kom frem at elevene dersom de sitter i par der elevene har omtrent samme faglig nivå, kan fungere som læringspartnere, under arbeidet med individuelle oppgaver. På denne måten kan læreren legge til rette for et samarbeid som kan gå begge veier, slik at elevene kan lære av hverandre.

Når det gjelder gruppearbeid skal dette til vanlig skje på tvers av faglig nivå. Gjennom undersøkelsen ble det trukket frem at elevene må lære å samarbeide med ulike mennesker. Ettersom det faglige spennet mellom elevene i en klasse, gjerne er stort i matematikk og engelsk, kom det imidlertid frem at organisatorisk differensiering i form av å gruppere elevene basert på faglig nivå, i noen tilfeller vil være nødvendig, i samsvar med nivå 2 i RtI-modellen.

Gjennom undersøkelsen kom det frem at det i noen tilfeller også må gjøres individuelle tilpasninger i form av forsering, i henhold til RtI-modellens nivå 3. I denne sammenheng ble både forsering i det ordinære klasserommet, og forsering ved å følge den fysiske undervisningen ved et høyere klassetrinn, trukket frem. Det kom frem at det må tas mange avveininger, både i forhold til det sosiale og det faglige, når det skal gjøres en vurdering av om det er riktig tiltak å la elevene forseres, ved å følge fysisk undervisning ved et høyere klassetrinn. Lærerens kompetanse i det aktuelle undervisningsfaget og hvorvidt den klarer å ivareta elevens behov i den ordinære klassen, må også tas med i betraktning.

Tredje forskningsspørsmål var følgende: *Hva er nytt i kontaktlæreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial etter innførelsen av det nye læreplanverket?*

Gjennom undersøkelsen kom det frem at fokuset på dybdelæring i det nye læreplanverket, kan være positivt for elever med stort læringspotensial. At det nye læreplanverket gir flere muligheter, fordi lærere ikke er låst til spesifikke kompetansemål i like stor grad, ble også trukket frem som positivt. Informantene uttrykte imidlertid at skolene fremdeles var i startfasen når det gjelder arbeid med det nye læreplanverket. Det kan derfor være aktuelt å forske videre på temaet når skolene har fått mer tid til å bli kjent med det nye læreplanverket, for å undersøke om dette har medført et større fokus.

Fjerde forskningsspørsmål var følgende: *Hvordan opplever kontaktlærere at skolen som organisasjon arbeider med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?*

Gjennom undersøkelsen kom det frem at det er manglende fokus på elever med stort læringspotensial i skolene, og at arbeidet med å tilpasse opplæringen for disse elevene gjerne er opp til den enkelte lærer og dens prioriteringer. Dette tyder på at det er mye opp til tilfældighetene om disse elevenes behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt.

Det kom også frem at klassestørrelse, mangel på tid og antall voksne i klasserommet, gjør det utfordrende å skulle tilrettelegge for alle elevene. Dette kan altså være faktorer som gjør at disse elevenes behov for tilpasset opplæring ikke nødvendigvis blir ivaretatt.

Selv om informantene jobbet på skoler fordelt på tre ulike fylker, besto undersøkelsens utvalg av kun fire informanter, og er derfor ikke representativ for alle skolene i landet. Selv om funnene i undersøkelsen i mange tilfeller vil gjelde andre elever med stort læringspotensial, kan de ikke sees på som en oppskrift på hvordan man skal tilpasse opplæringen for alle disse elevene, ettersom denne elevgruppen er heterogen. Resultatene må altså sees på som eksempler på hvordan disse elevenes behov for tilpasset opplæring kan ivaretas, og må sees i sammenheng med den aktuelle situasjon.

Litteraturliste

- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for Utdanning.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254019980213.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S. (2020). Utvikling av tilpasset opplæring som organisasjonslæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 41-64). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R. (2019a). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I Krumsvik, R. (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-189). Fagbokforlaget.

- Krumsvik, R. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I Krumsvik, R. (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven § 8-2 m.m.* https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne_oppdatert-april-2017.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moen, R. (2018). *Barn med stort læringspotensial - Veileder for barnehage og skole*. <https://www.sola.kommune.no/f/p1/i2e20ec17-8d50-4c03-af9a-8a04a03709cb/veileder-barn-med-stort-laringspotensiale.pdf>
- Munthe, E. (2016). Betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 137-150). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2019). Lærerens kompetanse og elevenes læring i et inkluderende læringsmiljø. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 62-93). Cappelen Damm akademisk.
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.). *Fyller ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 3. januar 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>

- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial: Tilpasset opplæring*. Pedlex.
- Olsen, M. H. (2019). Læringspotensial. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 11-26). Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2020). Tilpasset opplæring når elever har stort læringspotensial. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 65-92). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rogde, K., Federici, R. A., Vaagland, K. & Wollscheid, S. (2019). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2018* (Rapport 2018:34). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/sporsmal-til-skole-norge-hosten-2018.pdf>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Slemmen, T. (2015). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn – en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk*, 79(1), 4-11. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%201%202014.pdf>

- Smedsrud, J. (2018). Forsering og akselerasjon for evnerike elever - de dårligste av de beste alternativene. *Psykologi i kommunen*, 53(3), 5-9. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/67140>
- Smedsrud, J. & Skogen, S. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2020, 1. desember). *ADHD og kartlegging*. <https://www.statped.no/adhd/adhd-og-kartlegging/>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 6. mars). *Veilederen spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. oktober). *Veileder - tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 18. juni). *Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-om-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 8. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan kontaktlærere på mellomtrinnet tilpasser opplæringen for elever med stort læringspotensial. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet for undersøkelsen er å finne ut hvordan læreren kan tilpasse opplæringen på best mulig måte for elever med stort læringspotensial. Problemstillingen er følgende: Hvordan opplever kontaktlærere på mellomtrinnet at de ivaretar elever med stort læringspotensial sitt behov for tilpasset opplæring?

I tillegg til problemstillingen har vi utarbeidet fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan og i hvilke sammenhenger oppdager kontaktlærere at elever med stort læringspotensial har behov for tilpasset opplæring?
2. Hvilke metoder mener kontaktlærere at de benytter for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial?
3. Hva er nytt i kontaktlæreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial etter fagfornyelsen?
4. Hvordan opplever kontaktlærere at skolen som organisasjon arbeider med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

Vi kommer ikke til å bruke opplysningene du gir oss til andre formål enn masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kontaktlærere som jobber på mellomtrinnet fra ulike skoler vil få spørsmål om å delta i undersøkelsen. Utvalget er basert på vårt ønske om et varierende utvalg, der vi ønsker å intervjuere menn og kvinner med ulik alder, utdanning og arbeidserfaring. Vi ønsker i hovedsak kontaktlærere som underviser i ulike fag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju. Det vil ta deg omtrent 45 til 60 minutter. Vi vil gjennomføre intervjuet digitalt via teams, og opplysningene du gir oss registreres på lydopptak som vi vil lagre utilgjengelig for andre. Lydopptaket vil ikke gjøres i teams, men vil bli tatt opp ved bruk av mobiltelefon og en kryptert nettskjema-diktafon-app. Ditt navn og hvilken skole du jobber på vil ikke være en del av lydopptaket. Lydopptaket vil slettes etter prosjektslutt, og spørsmålene du får under intervjuet vil basere seg på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du trekke samtykket tilbake innen 1. april uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun forskere, Siri Nyheim Krane og Stine Odding, som vil ha tilgang til opplysningene vi får gjennom intervjuet. Navnet ditt, skolen du jobber på og andre kontaktopplysninger du deler med oss vil vi erstatte med en kode (f.eks. informant 1) som lagres adskilt fra øvrig datamateriell. Datamaterialet vil bli lagret på OneDrive, hvor bare forskere har tilgang, med en personlig innlogging og kode.

I publikasjonen av masteroppgaven vil forskningsdeltakerne være omtalt i koder, eksempelvis informant 1, informant 2, osv. Opplysningene som deles i masteroppgaven vil være kjønn og erfaring, samt dine svar på forskningsspørsmålene og lignende spørsmål i intervjuguiden. Vi

vil ikke dele ditt navn eller skole og du vil derfor ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres innen 1. april. Masteroppgaven skal inn 18. mai, men innen 1. april vil lydopptak være slettet, og dine svar og opplysninger vil være anonymisert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om undersøkelsen, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet via vår veileder Jan-Birger Johansen på mail jan.b.johansen@nord.no. Du kan gjerne kontakte oss på mail siri.n.krane@student.nord.no eller stine.odding@student.nord.no.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen. Mail: personvernombud.nord.no.
Telefon: 74 02 27 50

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Siri Nyheim Krane og Stine Odding

Nord Universitet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju der mine person- og kontaktopplysninger anonymiseres innen 1. april 2021 før innlevering av masteroppgave.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Informasjon om informanten som ikke vil være med på lydopptak

1. Navn på informanten.
2. Hvilken skole informanten jobber på.

Innledningsvis om intervjuet

- Samtykkeskjema (ha informantens underskrift på forhånd).
- Repetere formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skal brukes til og hvilke opplysninger som ikke vil være med på lydopptak.
- Har informanten ellers noen spørsmål i forhold til informasjonsskrivet?

Innledende spørsmål om informantens bakgrunn

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
2. Hvor mange år har du jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet?
3. Hvilket klassetrinn jobber du på nå, og hvilke trinn har du erfaring med fra før?
4. Hvilke fag underviser du i, og hvilke fag har du tidligere undervist i?

Definisjon

Vår undersøkelse omhandler elever med stort læringspotensial.

- Med dette mener vi de elevene som på et eller flere faglige områder har potensial til å lære raskere og tilegne seg mer kompleks kunnskap enn jevnaldrende.
- Anslås å utgjøre mellom 10 og 15 % av den totale elevpopulasjonen.
- Blant denne elevgruppen inngår også elever med ekstraordinært læringspotensial, som utgjør mellom 2 og 5 % av den totale elevpopulasjonen.

Innledende spørsmål om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
2. Hva legger du i begrepet stort læringspotensial?
3. Hvor viktig opplever du det er å tilpasse opplæringen til denne elevgruppen?
 - Hvorfor?
 - Hvordan tenker du at det kan påvirke en elev med stort læringspotensial dersom den ikke får utløp for sitt læringspotensial?

- Hva tenker du i forhold til motivasjon hos denne elevgruppen?
- 4. Hvordan opplever du at du ivaretar disse elevenes behov for tilpasset opplæring?
 - Opplever du at du prioriterer disse elevene på lik linje med andre elever?
 - Når blir de mindre/mer prioritert?
 - Hvorfor?
- 5. Hvordan opplever du det er å ha en elev med stort læringspotensial i din klasse?
 - Hvilke utfordringer møter du når det kommer til tilpasning av undervisningen for disse elevene?
- 6. Hvilke faktorer opplever du kan hindre at disse elevene får utløp for sitt potensial?

Spørsmål til forskningsspørsmål 1 - Hvordan oppdager kontaktlærere at en elev har et stort læringspotensial?

1. Hvilke metoder benytter du for å oppdage at en elev har stort læringspotensial?
 - Hvilke faktorer opplever du kan skjule at en elev har et stort læringspotensial?
2. Hvilke metoder benytter du for å oppdage hvilke behov eleven har for tilpasset opplæring?
3. I hvilke sammenhenger opplever du at elever med stort læringspotensial viser sitt behov for tilpasset opplæring?
 - Er det noen spesielle situasjoner du opplever at dette behovet kommer ekstra tydelig frem?
4. Opplever du at disse elevene kan signalisere sitt behov gjennom en spesiell type atferd?
5. Opplever du at det forskjell i hvordan elevene signaliserer sitt behov? Hvilke forskjeller opplever du:
 - mellom fag?
 - type undervisningssituasjon?
 - individuelt arbeid og gruppearbeid?

Spørsmål til forskningsspørsmål 2 - Hvilke metoder mener kontaktlærere at de benytter for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial?

1. Hvilke behov opplever du at elever med stort læringspotensial har? Skiller deres behov seg fra jevnaldrende?
 - Hvilke faglige behov?
 - Hvilke sosiale behov?
 - Hvilke andre behov?
2. Hvilken betydning opplever du at læringsmiljøet har for disse elevene?
 - Hvordan arbeider du for at disse elevene skal føle seg faglig inkludert?
 - Hvordan arbeider du for at disse elevene skal føle seg sosialt inkludert?
3. I hvilken grad tar du hensyn til elevene med stort læringspotensial i den daglige undervisningsplanleggingen?
 - Hva gjør du om elevene er ferdig med det de skal gjøre?
 - Hva tenker du om å bruke disse elevene som en ressurs?
4. Hvilke metoder mener du at du benytter for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial?
 - På hvilken måte vil du si at metodene du benytter for å tilpasse opplæringen til disse elevene er ulike metodene du benytter for å tilpasse opplæringen til andre elever?
5. Hva gjør du for at disse elevene skal oppleve motivasjon til å prestere?
6. Hvordan tilrettelegger du undervisningen slik at den imøtekommer disse elevenes forutsetninger og læringsbehov?
 - Hvilke tilpasninger gjør du i forhold til:
 - innhold?
 - arbeidsprosess/læringsaktivitet?
 - produktfremstilling/vurderingsform?
7. Hvilke læringsressurser bruker du for å tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial, og på hvilken måte?
8. Erfaringer med organisatorisk differensiering:
 - Hvilke erfaringer har du i forhold til å dele elevene inn i grupper basert på faglige forutsetninger?
 - Hvilke erfaringer har du med forsering?
 - Hvilke erfaringer har du med omdisponering?

9. Hvordan varierer tilpasningene du gjør, ut fra:

- fag?
- undervisningssituasjon?
- individuelt arbeid og gruppearbeid?

Spørsmål til forskningsspørsmål 3 - Hva er nytt i kontaktlæreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial etter innførelsen av det nye læreplanverket?

1. Hva vil du si er nytt ved ditt arbeid med å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial etter innførelsen av det nye læreplanverket?

- Hvilke deler av ditt arbeid med å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial etter innførelsen av det nye læreplanverket, vil du si er likt med det du har gjort tidligere?

2. På hvilken måte opplever du at det nye læreplanverket har bidratt:

- positivt på dette området?
- negativt på dette området?

3. Hvordan opplever du at dybdelæring kan bidra til tilpasset opplæring?

4. Opplever du at det er blitt mer eller mindre fokus på disse elevene etter innførelsen av det nye læreplanverket / de siste årene?

- Opplever du at det har vært for lite fokus på elever med stort læringspotensial?

Spørsmål til forskningsspørsmål 4 - Hvordan opplever kontaktlærere at skolen som organisasjon arbeider med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

1. Hvordan opplever du at din skole som organisasjon arbeider med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

2. På hvilken måte opplever du at skolen som organisasjon samarbeider (lærere, rektor og andre instanser) for å følge opp elever med stort læringspotensial?

3. På hvilken måte har det blitt gjennomført utviklingsarbeid for å bidra til bedre tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial på din skole?

4. Hvilke retningslinjer har skolen for å sikre at disse elevene får den opplæringen de har krav på?

Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD

1.3.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensiale: intervju av lærere

Referansenummer

848325

Registrert

04.01.2021 av Siri Nyheim Krane - siri.n.krane@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan-Birger Johansen, jan.b.johansen@nord.no, tlf: +4799693185

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siri Nyheim Krane, sirikrane@gmail.com, tlf: 97720277

Prosjektperiode

04.02.2021 - 01.04.2021

Status

27.01.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

27.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.01.21.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.01.21. Behandlingen kan fortsette.

Microsoft Teams er nå lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Line Raknes Hjellvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

05.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.01.21. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.04.21.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUTEJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)