

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Ragnhild Strand Abrahamsen

Kandidatnummer 812

Hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial?

How do teachers adapt their practises regarding gifted students?

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 105

Forord

Etter å ha jobbet som lærer i over 20 år, tok jeg mot til meg og startet på et masterløp. Gjennom disse årene som lærer har jeg erfart at elever med stort læringspotensial ofte ikke får den tilpassa opplæringen de har behov for og krav på, for å oppnå mestring og faglig progresjon på deres nivå. Så ønsket mitt gjennom denne skriveprosessen har vært å fordype meg innenfor dette samfunnsaktuelle feltet, og bidra med slik kunnskap at fokusnivået på elever med stort læringspotensial øker. Dette tenker jeg gjelder både for lærere, skolen, skoleeiere og på et skolepolitisk nivå.

Uten mine informanter hadde jeg ikke hatt tilgangen til all den verdifulle og nyttige informasjonen, tankene og de brede beskrivelsene de har gitt meg. Tusen takk!

Det å skrive en master, er en prosess som krever et grundig og systematisk arbeid. Dette har min veileder, Natallia Bahdanovich Hanssen ved Nord Universitet, guidet meg gjennom på en suveren måte. Tusen takk for det!

Tusen takk til familien min som har holdt ut med meg og skrivningen, og alle de «1000» bøker og notater som har oppholdt spisebordet i 3 år. Og takk til resten av familien for oppmuntringer og støtte underveis. Sist, men ikke minst en stor takk til meg selv for å ha holdt skrivelysten, strukturen, pågangsmotet og motivasjonen oppe underveis i denne skriveprosessen som har gått over 3 år. Jeg er stolt av meg selv!

Ragnhild Strand Abrahamsen

Bodø, mai 2022.

Sammendrag

I denne kvalitative intervjustudien har jeg forsket på læreres forståelse av begrepet tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial. Studiens problemstilling er følgende:

Hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial?

Studiens fire forskningsspørsmål:

1. Hva forstår lærere av begrepet tilpassa opplæring og opplæring av elever med stort læringspotensial?
2. Hva kjennetegner læreres organisering av undervisningen knyttet til elever med stort læringspotensial?
3. Hvordan gjennomfører lærere sin undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial?
4. Hvordan gjennomføres samarbeidet med hjemmet i forhold til elever med stort læringspotensial?

Det teoretiske rammeverket i studien består av teori om tilpassa opplæring, elever med stort læringspotensial, organisering og gjennomføring rundt elever med stort læringspotensial. Dette sees i sammenheng med Bronfenbrenner sin økologiske miljømodell med hovedvekt på mikro- og mesosystemet, og Mönks flerfaktormodell.

I studien er det brukt en kvalitativ forskningsmetode for å besvare problemstillingen. Det er anvendt en hermeneutisk tilnærming. Studiens datamateriale er samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer av fire lærere fra ulike skoletrinn, og de jobber på samme skole.

Studien indikerer at lærere har en god forståelse av begrepet tilpassa opplæring, men det er utfordrende å få organisert og gjennomført undervisning i den grad de ønsker for elever med stort læringspotensial. Grunnen til dette er blant annet mangel på pedagogisk kompetanse og personressurser. Lærerne tenker at tiden som brukes til tilpassa opplæring, brukes på elever med faglige utfordringer. Og som følge av det blir den tilpassa opplæringen til elever med stort læringspotensial noe uorganisert og tilfeldig. Konklusjonen ser ut til å være at svært lite på skolen er satt i system når det gjelder tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial. Dette gjelder både den faglige opplæringen og progresjonen, samarbeidet om elever med stort læringspotensial og det mangelfulle og nesten helt fraværende skole/hjem samarbeidet.

Abstract

In this qualitative study I have looked into the teachers views on special education and gifted students. The masters` thesis is as follow:

How do teachers adapt their practises regarding gifted students?

The masters` four research questions:

1. What are the teachers views on special education and gifted students?
2. What characterize the teachers views on organizing structures and gifted students?
3. How do teachers implement their teaching regarding gifted students?
4. How do the teachers cooperate with the home of the gifted students?

The academically framework in this study is about special education, gifted students, organizing structures and implementation regarding gifted students. This is discussed in light of Bronfenbrenners` Ecological Systems Theory with main focus on the mikro- and mesosystem and Mönks multi-factor model.

A qualitative research method has been used to find the answers connected with the thesis. A hermeneutic approach has been used. The data collection is compiled through semistructured-interviews with four teachers from different levels and classes and they all work at the same school.

The study indicates that teachers have a positive understanding with reference to special education, but they find it challenging regarding organizing structures and the implementation of the education to teach gifted students the way as wanted. The reason why is among other things the lack of competence concerning gifted students and personal resources. The teachers think that they spend more time on students with low abilities versus gifted students. And the result of this is that special education and gifted students become disorganized and random. The conclusion is that the school seems to have no organized system with reference to special education and gifted students. This concern both pedagogical teaching and progression, the coaction in regard to gifted students and the lack of and almost not present colloaboration between the school and the gifted students parents.

Jeg var selv en elev med stort læringspotensial. Jeg kjedet meg mye, var umotivert og skolelei. Måtte tvinge meg selv gjennom videregående. Følte jeg bare fikk masse ekstra arbeid, like oppgaver og egentlig bare mer av det jeg allerede kunne. Her hadde jeg ønsket at oppgavene var tilpasset mitt læringsnivå, og mine evner.

(Informant 1)

Innholdsliste

1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn og temavalg.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	6
1.3 Begrepsavklaring.....	6
1.3.1 Elever med stort læringspotensial.....	6
1.3.2 Tilpassa opplæring.....	7
1.4 Oppgavens innhold.....	9
2.0 Teori	10
2.1 Elever med stort læringspotensial.....	10
2.1.1 Hvordan identifisere elever med stort læringspotensial.....	10
2.2 Tilpassa opplæring for elever med stort læringspotensial.....	12
2.2.1. Organisatorisk differensiering.....	13
2.2.2 Pedagogisk differensiering/gjennomføring.....	14
2.2.3 Samarbeid rundt elever med stort læringspotensial.....	17
2.3 Utfordringer knyttet til elever med stort læringspotensial.....	18
2.4 Bronfenbrenners økologiske miljømodell og Mönks flerfaktormodell.....	21
2.4.1 Bronfenbrenners økologiske miljømodell.....	21
2.4.2 Mönks flerfaktormodell.....	25
2.5 Oppsummering.....	27
3.0 Vitenskapelig ståsted og metodisk tilnærming	29
3.1 Valg av vitenskapsteoretisk ståsted.....	29
3.1.1 Hermeneutikk.....	30
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	31

3.2	Forskningsdesign.....	33
3.2.1	Utvikling av intervjuguide.....	34
3.2.2	Utvælgelse av informanter.....	34
3.2.3	Gjennomføring av intervjuene.....	35
3.3	Datamaterialet.....	36
3.3.1	Transkribering.....	36
3.3.2	Analytisk tilnærming.....	37
3.4	Vurdering av forforståelse, reliabilitet, validitet og generalisering.....	38
3.5	Forskningsetikk.....	39
4.0	Presentasjon av analysefunn.....	40
4.1	Forståelsen av begrepet tilpassa opplærings og elever med stort læringspotensial.....	41
4.1.1	Tilpassa opplærings.....	41
4.1.2	Forståelsen av elever med stort læringspotensial.....	43
4.2	Organiseringen rundt elever med stort læringspotensial.....	44
4.2.1	Gruppe eller individarbeid.....	44
4.2.2	Samarbeid mellom lærere.....	45
4.2.3	Samarbeid skole og hjem.....	45
4.2.4	Læreplanarbeid og individuelle planer.....	47
4.3	Gjennomføringen av undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial.....	48
4.3.1	Fleksibel gruppestrategi.....	48
4.3.2	Lagdelte oppgaver.....	50
4.3.3	Elev som medlærings.....	53
4.3.4	Digitale verktøy.....	54

4.4 Utfordringer knyttet til elever med stort læringspotensial.....	56
4.4.1 Personressurser.....	56
4.4.2 Pedagogisk kompetanse.....	57
4.4.3 Læreren i møte med elevens store læringspotensial.....	60
5.0 Drøfting av funn.....	62
5.1 Forståelsen av elever med stort læringspotensial.....	63
5.2 Forståelsen av tilpassa opplæring.....	64
5.3 Organiseringen rundt elever med stort læringspotensial.....	65
5.4 Gjennomføringen av undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial.....	71
5.5 Utfordringer knyttet til elever med stort læringspotensial.....	75
6.0 Oppsummering.....	79
Litteraturliste.....	83
Vedlegg 1 Vurdering NSD.....	91
Vedlegg 2 Vil du delta i prosjektet-forespørsel.....	93
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	96
Figurliste.....	98

1.0 Introduksjon

I dette underkapitlet skal jeg begrunne mitt valg for temaet til masteroppgaven: Hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial? Grunnen min for mitt valg for å skrive om dette temaet kan diskuteres ut ifra fire perspektiver: samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og mine personlige interesser.

1.1 Bakgrunn og temavalg

Først vil jeg begrunne mitt valg ut ifra et *samfunnsperspektiv*. Ifølge Opplæringslova (1998) skal opplæringen være tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Utdanningsdirektoratet kom med en veileder i 2019 for elever med stort læringspotensial. Men gjeldende regelverk gir ingen individuelle rettigheter til elever med stort læringspotensial utover tilpassa opplæring som alle elever har krav på. Ifølge St. meld nr.6 (2019/2020) skal vi ha en barnehage og skole som gir muligheter til alle barn og unge-uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, identitet knyttet til kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. I 2016 la NOU (Norges offentlige utredninger) frem en utredning som omhandlet bedre læring for elever med stort læringspotensial. I denne utredningen kom det frem at det er et stort behov for å styrke kunnskap, forskning og utdanning i forhold til elever med stort læringspotensial. I tillegg til å få et større nasjonalt fokus og profesjonssamarbeid i forhold til denne elevgruppen. Tross de nasjonale satsningene viser forskning at lærere har dårlig samvittighet overfor elever med stort læringspotensial (Utdanningsnytt.no, 2019). Videre ble det skrevet at lærere vet for lite om denne elevgruppen, og at lærere trenger råd til både hvordan identifisere disse elevene og hvordan legge til rette undervisningen. Dette bekreftes fra flere hold som for eksempel i St. meld nr. 6 (2019-2020) står det beskrevet at i det felles nasjonale tilsynet for 2014-2017 fant man blant annet at 40% av skolene som ble kontrollert, ikke hadde en tilfredsstillende fremgangsmåte for å sikre at lærerne vurderer om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen gjennom tilpasset opplæring. Elever med et stort læringspotensial er en sammensatt gruppe som trenger ulike former for tilpasset opplæring. Det har konsekvenser ved uteblivelse av tilstrekkelige faglige utfordringer. Disse elevene kan få dårligere mestringfølelse, motivasjon og i ytterste konsekvens kan det føre til at de ikke fullfører skolen og får ulike feildiagnoser (NOU 2016: 14.). En studie fra 2019 (Camper et. al.) indikerer at det sosiale problemet med dropouts i skolen har vært i fokus hos forskere og ansatte i skolen i mange år. Og denne studiens funn tyder på at disse elevene som dropper ut av skolen, ikke finner skolen interessant og opplever mangel på involvering av familien. Flere forskere påpeker at situasjonen er alarmerende, og disse elevene har de samme

behovene som alle andre elever, for å bli sett, for å få relevante tilbakemeldinger på sine prestasjoner, og for å få støtte på sitt nivå i læringsprosessen. Videre påpekes det at manglende støtte og hjelp eller negative holdninger fra lærere får like store, eller kanskje enda større, konsekvenser for skolemotivasjonen hos disse elevene som hos andre. De kan risikere å utvikle mistillit, og kanskje hat, ikke bare i forhold til skolen, men til samfunnet i sin alminnelighet (Skogen & Idsøe, 2016).

For det andre er valget mitt styrt ut ifra et *systemperspektiv*. I en klasse vil det ofte være elever som trenger ekstra hjelp og støtte. Dette kan være elever som har dysleksi, ADHD, lærevansker mm. Og i Opplæringslova § 5-1 står det klart og tydelig at «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Og vidare står det i opplæringslovens § 1-3 at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998). Det er rimelig å anta at dette lovverket har svakheter ved seg fordi det er ikke tydelig nok i forhold til elever med et stort læringspotensial. Det blir for diffust, og en finner ikke noen klare holdepunkter som sikrer elever med et stort læringspotensial retten til spesialundervisning. Det foreligger altså ingen spesifisert individuell rett (Opplæringslova, 1998). Men Opplæringslova § 5-1 presiserer at elever som til tross for differensierte og varierte tiltak innenfor ordinær undervisning, likevel ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har lovfestet rett til spesialundervisning (Lekang, 2021). I Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, er det politisk vedtatte prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prinsippene skal fremme læring for alle elever. Disse prinsippene skal være retningsgivende for all pedagogisk praksis i skolen. En realisering av disse på skole- og klasseromsnivå kan være utfordrende og krevende for lærere (Nordahl et al., 2018). «Det er mange forhold lærere skal ta hensyn til og være opptatt av, og kompleksiteten som karakteriserer ethvert klasserom, kan oppleves overveldende» (Lekang & Moen, 2021, s. 172). I ny overordnet del til læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er kartlegging og observasjon beskrevet som virkemidler som kan hjelpe lærere i å få innsyn i hva eleven kan, og hva det må jobbes videre med. Svakheten med kartlegging er at den har liten verdi om den ikke følges opp av målrettede tiltak (Lekang & Moen, 2021). Likevel henger kartlegging og god undervisning nøye sammen (Ginsburg, 2016). For å tilpasse opplæringen til elever med et stort læringspotensial, bruker mange europeiske land ulike kartleggingsprøver og tester for å vurdere skoleprestasjoner og elevenes evner (Olsen & Skogen, 2019). I Norge finnes det ikke faste rutiner for identifisering av læringspotensial, og

ulike vansker hos elevene kan gjøre identifiseringen ekstra utfordrende, og ofte blir ikke elevenes potensial identifisert i det hele tatt (Børte et al., 2016). Her må en tenke nytt, men i Norge har det å ha fokus på de svake elevene vært meget sentralt. Børte et al. (2016) støtter dette ved å si at i Norge er det en utdanningstradisjon å ta vare på de svake elevene. I 2019 kom Utdanningsdirektoratet med en veileder for tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial. Denne veilederen skal hjelpe blant annet lærere og skoleledere med hvordan skolen kan tilpasse opplæringen for de elevene som har et stort læringspotensial gjennom tiltak som organisering, pedagogiske metoder, læringsmiljø og læreplaner og vurdering. Men gjeldende regelverk gir ingen individuelle rettigheter til elever med stort læringspotensial. Regelverket gir imidlertid flere plikter og muligheter for skolen å tilrettelegge. Som nevnt tidligere står det i Opplæringslova § 1-3 at å tilpasse opplæringen innebærer at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Dette prinsippet om tilpassa opplæring er et overordnet prinsipp og det er grunnleggende for all opplæring. Likevel er tilpasset opplæring ingen individuell rett for den enkelte elev. Skolen skal derfor ikke fatte enkeltvedtak om tilpasset opplæring. Videre i veilederen fra Utdanningsdirektoratet står det presisert at elever som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av (det tilpassede) opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning ifølge Opplæringslova § 5-1. Videre sier veilederen at retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og omfatter derfor ikke de elevene som denne veilederen omhandler. Opplæringen for disse elevene må tilpasses etter Opplæringslova §1-3. Dette er kritikkverdig og selvmotsigende siden veilederen handler om denne elevgruppen, og i innledningen av denne veilederen står det beskrevet at alle elever skal oppleve at deres læringspotensial verdsettes og at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. Så på tross av opplæringslovas § 1-3 om tilpasset opplæring for alle elever, samt § 5 om spesialundervisning for dem som ikke får et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen, ser det ut til at gruppen med elever med stort læringspotensial ikke får tilpasset opplæring i forsvarlig grad (Skogen & Idsøe, 2016).

Den tredje bakgrunnen min for valg av tema er et *forskningsperspektiv*. Den internasjonale forskningen som foreligger, viser og tydeliggjør at også de elevene med stort læringspotensial har sine spesielle opplæringsbehov. En av de som fremhever dette er Reis (2009). Hun fremhever følgende områder for opplæring av elever med et stort læringspotensial: større forståelse for det multidimensjonale når det gjelder begavelse og talentutvikling, slutt på manglende utfordringer for elever med stort læringspotensial, fokuset

på å utvikle evner, anlegg og talenter hos alle, og styrker og muligheter som grunnlag heller enn svakheter og vansker. Videre advarer Mönks (2008) hva manglende adekvat tilrettelegging av undervisning kan gi av konsekvenser dersom elever med stort læringspotensial ikke får utnyttet sitt potensial for læring; dårlig skolemotivasjon, dårlig sosial selvtillit, lavt innlæringstempo, negativ oppfatning av lærerne og skolen og negativ skolefaglig selvoppfatning (Mönks, 2008). Oversikt over forskning viser videre at evnen til å tilpasse faglige forventninger og tilrettelegge opplæringen i forhold til elevens potensial er vesentlig for elevens læring (Nordenbo et al., 2008). Psykisk helse og læring henger nøye sammen. Psykisk helse er en faktor som medvirker til mangfoldet i skolen og har en klar sammenheng med læring og faglige prestasjoner (Olsen & Skogen, 2019). I en studie av Undheim og Sund (2005) fant de tre faktorer i skolen som hadde sammenheng med utviklingen av depressive symptomer blant jenter mellom 12-15 år. En av faktorene var mangel på opplevd lærerstøtte. Et viktig fundament for elevenes læring og positive utvikling er støttende relasjoner mellom lærer og elev, og i forlengelsen av det bør det være en utvikling av relasjonelle ferdigheter både hos lærere og elever, sammen med systemrettede tiltak (Skogen & Idsøe, 2016).

I 2015 gjennomførte Laine og Tirri en kvalitativ studie blant 202 finske grunnskolelærere. Den handlet blant annet om hvordan de møter behovene til evnerike elever i undervisningen. De konkluderte med at den beste strategien trolig er differensiering, men at denne praksisen ikke er god nok. Derimot har Finland de senere årene blitt mer fleksibel, og det blir lagt mer til rette for elever med stort læringspotensial. I tillegg har talent og kreativitet vært nevnt som nasjonale mål (Tirri & Kuusisto, 2013). Fokuset på forskning når det gjelder elever med stort læringspotensial, er meget til stede i flere andre land som blant annet Tyskland og Belgia. I Tyskland har de begynt å få økt fokus på elever med stort læringspotensial, de utdanner lærere til spesialister for denne gruppen elever, og skoler tilbyr ulike måter akselerasjon og aktiviteter. I tillegg samarbeider kommuner/fylker og utveksler ideer og tips (Fisher & Müller, 2014). I Belgia, allerede i 2005, deltok nærmere 600 familier der fokuset var på tester, og nivået på disse. Her ble det gitt tester til alle elevene, men det som var spesielt var at elevene fikk prøver over deres nivå hele tiden. Og noe av resultatene var blant annet at de oppdaget at flere av elevene hadde større potensial enn først antatt (Swiatek et al., 2005). Historisk sett i Norge har det vært en vegring mot å ha fokuset på elever med stort læringspotensial. Mange har hatt en forståelse av at dette er elever som klarer seg selv, som det vil gå bra med uansett (Smedsrud & Skogen, 2016). Skolemyndighetene har ønsket å

unngå klassifiseringer og i stedet fremme en ide om utvikling for alle elever (NOU 2016: 14). Dette kan være en grunn til at det i Norge bare finnes en del forskning, og at det ikke foreligger noen resultater fra noen omfattende forskning som kan dokumentere tilstanden i norsk skole (Skogen & Idsøe, 2016). Behovet for å styrke både forskningen på, og tilretteleggingen for elever med stort læringspotensial ser ut til å være meget til stede, og vi må se på hva de med et stort læringspotensial trenger i sin skolehverdag. Og ikke minst er det et stort behov for forskning på hva lærere og skoleledere forstår, kompetansen de innehar, og særskilt utøver i sin profesjon knyttet til elever med stort læringspotensial. Det kan tyde på at denne elevgruppen har blitt neglisjert i norsk skole, og behovet for styrkning og fokus er svært til stede.

Mine *personlige interesser* for dette valget av tema er at jeg gjerne vil finne mer ut av hvordan lærere jobber med elever med stort læringspotensial. Jeg jobber på en barneskole, og jeg vil gjerne se nærmere på lærere som jobber i barneskolen, og hvordan de jobber oppi mot elever med stort læringspotensial. I min daglige skolepraksis ser jeg elever som mister motivasjonen, kjeder seg og «står fast» i sin faglige utvikling. Her tenker jeg ikke på de svake elevene, men de elevene som har et stort læringspotensial, ofte ikke blir møtt, forstått eller tilrettelagt for. I tillegg ser jeg at elever med stort læringspotensial ikke får noen systematisk tilrettelegging. Jeg opplever at disse elevene blir nedprioritert sett i forhold til elever som strever i fag. Ofte ser det ut som at de betraktes som litt annerledes, og at pedagogisk personale kanskje ikke forstår elevens evner. Dette synspunktet støttes av Laine & Tirri (2015) som fant ut at i stedet for en planlagt og proaktiv holdning overfor denne elevgruppen, så er lærernes arbeid preget av improviseringer og reaktiv handling. Det å kartlegge og «oppdage» elever med stort læringspotensial er i stor grad læreres ansvar. Spørsmålet er her da om lærere vet nok om hvordan identifisere elever med et slikt læringspotensial, og hvordan gjøre noe med det. Det ligger verken i opplæringen av lærere eller i etterutdanning å «se» denne elevgruppen (Børte et al., 2016). Det er jeg som lærer som selv må legge til rette for undervisning for elever med stort læringspotensial. Derfor ser jeg nytten av å øke ens kunnskap om, og fokusere på læreres erfaringer og elever med stort læringspotensial. Jeg ønsker først og fremst at min studie skal være til nytte for lærere og skoleledere. Og at min studie kan bidra til at det blir økt kunnskap rundt denne elevgruppen hos lærere og skoleledere, og at lærere og skoleledere får en økt forståelse for elever med stort læringspotensial og tilrettelegger for dem på best mulig måte. I tillegg håper jeg min

forskning kan bidra til diskusjon, og føre til at vi identifiserer flere elever med stort læringspotensial.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å få en nyansert innsikt og å utdype kunnskapen om lærerens arbeid med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Derfor formulerer jeg problemstillingen slik:

«Hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial?»

For å få besvart problemstillingen har jeg valgt å stille 4 forskningsspørsmål:

- 1) Hva forstår lærere av begrepet tilpassa opplæring for elever med stort læringspotensial?
- 2) Hva kjennetegner læreres organisering for undervisningen knyttet til elever med stort læringspotensial?
- 3) Hvordan gjennomfører lærere sin undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial?
- 4) Hvordan gjennomføres samarbeidet med foreldrene til elever med stort læringspotensial?

1.3 Begrepsavklaring

Min masteroppgave har til hensikt å undersøke hva lærere forstår av begrepet tilpassa opplæring av elever med stort læringspotensial.

Det er flere begreper som brukes i oppgaven. De sentrale begrepene er elever med stort læringspotensial, tilpassa opplæring, organisering, gjennomføring av undervisning og samarbeidet med foreldrene. For å oppnå en klar forståelse for de sentrale begrepene skal det forklares detaljert i denne delen av oppgaven.

1.3.1 Elever med stort læringspotensial

Elever med stort læringspotensial har en mengde ulike definisjoner som talentfull, evnerik, begavet, akademisk talent etc. For å gi en mer utfyllende definisjon har jeg valgt å bruke Idsøe (2014) sin noe bearbejete versjon etter Gagne` (1995). Betegnelsen akademisk talenter: «er elever med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag- og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø» (Idsøe, 2014, s.14).

I min kommende forskning mener jeg det er riktig å se på forskjellene mellom skoleflinke elever og elever som har et stort læringspotensial. De skoleflinke elevene kan svarene, og de svarer på spørsmål. I tillegg har de lett for å lære, de er gode på kopiering og liker logisk oppbygget læring. «De elevene med stort læringspotensial stiller derimot spørsmålene, kan det allerede, skaper noe nytt og trives med kompleksitet» (Skogen & Idsøe, 2016, s. 96). Elever med stort læringspotensial er nysgjerrige, og selv om de får et svar så vil de ha det utdypet. Ved oppgaveløsning vil de som er skoleflinke løse oppgaven, mens de med stort læringspotensial vil gå utenfor oppgaven, lage nye prosjekt. Et annet trekk ved elever med stort læringspotensial er at de er sin aller største kritiker. Skoleflinke på den andre siden, er ofte fornøyd med hva de presterer (Idsøe, 2014).

Tabell 1: Her vises en oversikt over trekk ved flinke elever og evnerike elever. Skogen & Idsøe, 2016, s. 96.

Flinke elever	Evnerike elever
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Svarer på spørsmål	Diskuterer i detaljer og er omstendige
Lærer lett	Kan det allerede
Befinner seg i toppen av klassen	Er forut for klassen
Kopierer nøyaktig	Skaper nytt
Er tilfredse med egen læring	Er meget selvkritiske

I tabellen ovenfor bruker Skogen & Idsøe begrepet evnerike elever, men jeg vil i min masterhandling bruke begrepet elever med stort læringspotensial. Elever med stort læringspotensial er en overordnet betegnelse som har undergruppene: 1) Elever som presterer høyt faglig. 2) Elever som har et potensial til å nå høyt faglig. 3) Elever som har spesielle evner og talenter (NOU 2016: 14). I min masteroppgave har jeg valgt å bruke begrepet elever med et stort læringspotensial fordi elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe, og variasjonene er store. Det kan likevel utledes to hovedgrupper: 1) elever med stort læringspotensial og høy måloppnåelse og 2) elever med potensial for høy måloppnåelse, men som ikke får dette utløst.

1.3.2 Tilpassa opplæring

Begrepet tilpassa opplæring er et mangfoldig begrep, og har ulike definisjoner og mange fasetter. Det er viktig her å se tilpassa opplæring ut ifra to forhold; det ene forholdet handler om prinsipper for grunnopplæringen og det andre forholdet handler om tilpasset opplæring

som gjelder hele skolen, herunder den enkelte lærer, lærerteam og skoleledelse (Lekang & Moen, 2021). I forlengelsen av dette påpeker St. meld. nr. 16 (2006-2007) blant annet at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene.

Tilpassa opplæring er en rett, og i Opplæringslova § 1-3 står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten». I tillegg ser man at i læreplanverket for kunnskapsløftet i *Overordnet del - prinsipper og verdier for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det mer om hva skolen skal gjøre: «gi alle elever og lærlinger/lære-kandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre». Dette betyr i praksis at skolen og alle lærerteam og enkeltlærere tar hensyn til mangfoldet de har i sine klasser ved å forberede og gjennomføre undervisningen variert og differensiert og med utgangspunkt i elevene de til enhver tid har i sine klasser (Lekang & Moen, 2021).

Tilpasset opplæring gjelder alle elever, både de som følger ordinær undervisning, og de som mottar spesialundervisning. Tilpasset opplæring er ut ifra dette et overordnet prinsipp for all grunnopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tilpasset opplæring i et bredt perspektiv rettes mot de generelle kvalitetene i all opplæring for alle elever (Groven, 2013; Moen, 2017; Bachmann & Haug, 2007). Ser vi på tilpasset opplæring i et smalt perspektiv handler det om konkrete tiltak, metoder og bestemte måte å organisere undervisning på slik at elevene skal kunne delta i og bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå egne mål (Bachmann & Haug, 2007).

I min masteroppgave har jeg valgt å bruke både et bredt og smalt perspektiv fordi jeg støtter meg både til lovverket, Stortinget og Kunnskapsdepartementet. Og jeg har også valgt å støtte meg til tilpassa opplæring som en rett for elever med stort læringspotensial.

1.4 Oppgavens innhold

Denne forskningsoppgaven inneholder seks ulike kapitler. Det er i tillegg sammendrag, abstract, forord, litteraturliste, vedlegg og figurliste.

1.kapittel: Dette kapitlet introduserer tema, bakgrunn for valget og formålet med studien. I tillegg er problemstillingen, forskningsspørsmålene, begrepsavklaring og avgrensning med.

2. kapittel: I dette kapitlet handler det om det teoretiske rammeverket som er aktuelt for min master. Det gjøres rede for elever med stort læringspotensial, hvordan identifisere elever med stort læringspotensial og tilpassa opplæring for elever med stort læringspotensial. Videre belyses sentrale temaer, og dette sees videre i sammenheng med Bronfenbrenners økologiske miljømodell og Mönks flerfaktormodell.

3.kapittel: Dette kapitlet inneholder det vitenskapelige ståstedet og den metodiske tilnærmingen jeg har valgt. Her er også forskningsdesignet og hvordan datamaterialet er blitt bearbeidet. Til sist i kapitlet tas det en vurdering av reliabilitet, validitet, generalisering og forskningsetikk.

4.kapittel: Her gis det en presentasjon av sentrale funn i min studie.

5.kapittel: I dette kapitlet handler det om drøfting av mine sentrale funn. Det drøftes i sammenheng med teori og forskning som er beskrevet i kapittel 2.

6.kapittel: Det siste kapitlet i denne studien omhandler et sammendrag av studien sett i lys av problemstillingen min.

2.0 Teori

Min masteroppgave omhandler hvordan lærere tilpasser opplæring for elever med et stort læringspotensial? Hva forstår lærere av begrepet tilpassa opplæring med elever med stort læringspotensial, hva som kjennetegner læreres organisering av undervisningen, og hvordan gjennomfører lærere sin undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial, og hvordan gjennomføres samarbeidet med foreldrene. For å få en dypere og mer nyansert beskrivelse av min problemstilling, inkluderer jeg det relevante teoretiske rammeverket som er i samsvar med det studerte fenomenet.

2.1 Elever med stort læringspotensial

Som nevnt tidligere i 1.3.3 møter skolen på et mangfold av elever, og den overordnede delen av læreplanen sier klart at «alle elever er ulike, og hva som er elevens beste er et kjernesporsmål i all opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.19). Altså, det skal legges til rette for elever med ulikt læringspotensial, og lærere må ha kompetansen til dette (Børte et al., 2016; Idsøe, 2014b; Nilsen, 2019). Idsøe (2020) velger å dele elevene inn i 3 grupper: elever med stort læringspotensial, elever som ligger på midten og elever med lavt læringspotensial.

Elever med stort læringspotensial omtales på ulike måter. Idsøe (2020) beskriver en rekke begreper som omhandler begavede elever: evnerike, talentfulle, høytpresterende og skoleflinke. Nå bruker myndighetene begrepet *elever med stort og ekstraordinært læringspotensial* (NOU 2016:14). Denne gruppen med elever utgjør mellom 10-15 % av elevmassen (Gagne`, 2005; Theilgaard & Raaschou, 2013). Disse elevene lærer raskere, og tilegner seg mer kompleks kunnskap enn forventet for sin aldersgruppe. Ifølge Idsøe er det sentrale med disse elevene at de lærer raskere enn andre jevngamle (se tabell kap. 1.3.1). I tillegg sier Idsøe at det krever tilpasninger for disse elevene på sitt nivå, slik at de får utviklet sitt læringspotensial (Idsøe, 2020).

2.1.1 Hvordan identifisere elever med stort læringspotensial?

Ifølge Idsøe (2014) er formålet med identifiseringen å identifisere hvilke læringsbehov disse barna har. Og da både deres styrker og svakheter. Det hele dreier seg om at disse elevene lærer på en annen måte enn jevnaldrende. Skolen bør bruke ulike metoder når de skal kartlegge elever med et eventuelt stort læringspotensial. Både kvalitative og kvantitative metoder anbefales. Det finnes tre identifiseringsfaser som anbefales til skolene (Johnsen, 2004; Skogen & Idsøe, 2011):

Den første fasen er *Lærer- og foreldrenominering*. Det er en liste over atferdsmessige kjennetegn som kan hjelpe læreren til å gjenkjenne en elev med et stort læringspotensial. Denne listen hjelper læreren i sitt arbeid med å tilrettelegge og støtte elevens læringsbehov. Det å få informasjon fra foreldre kan være svært verdifullt i arbeidet med elever med stort læringspotensial. Disse sjekklistene bør være basert på forskning.

Den andre fasen er *Venne- og selvnominering*, som er informasjon fra elever i klassen. Den her informasjonen kan inneholde aspekter som hverken foreldre eller lærere vet om. Et slikt rapporteringsskjema har spørsmål som går på om elever har spesielle evner innenfor intelligens, kreativitet, personlighet og lederevner. *Selvnomineringen* handler om spørsmål som blir gitt til eleven om en anser seg selv som flink på et bestemt område.

Den tredje fasen er *Andre kilder til informasjon* som er informasjon fra tidligere skoler, tidligere hendelser, og familiesituasjon. Det å ta i bruk *mappevurdering* gir en systematisk fremstilling av elevens fremgang. Samtidig er *læreres observasjoner gjennom spesifikke aktiviteter* med på å gi informasjon. I forbindelse med andre kilder er *tester* en kilde til informasjon. På en slik test, så må elever med et stort læringspotensial vise på en eller annen måte at de virkelig har spesielle evner. Viktig her å ta med at all informasjonen som en får bare er nyttig dersom en får en nøyaktig forståelse av elevens potensial, og på den måten finner frem til de beste pedagogiske tiltak (Skogen & Idsøe, 2016). De nevnte fasene tolker jeg som dynamisk faste. Dersom en skal se på en mulig kritikk av disse fasene er det at elever kan bli målt som mer intelligent enn andre. Dette er ikke formålet med indentifiseringen. Formålet er å identifisere læringsbehovene til elevene, deres styrker og svakheter (Idsøe, 2014). En annen mulig kritikkverdige side ved denne identifiseringsprosessen er at det ikke er nok med bare selve identifiseringen av et stort læringspotensial. Det må settes inn tiltak som skal gi disse elevene en reell tilpasset opplæring (Idsøe, 2014). I en intervjustudie av 6 barneskolelærere på New Zealand, utført av Judson et al. (2019) viser at det er store variasjoner når det gjelder lærernes kunnskaper, og at disse variasjonene er muligens med på å bestemme om elevene blir identifisert, og på hvilket fagområde. Videre vises det til at samarbeid er en tilnærming som kan brukes for at identifiseringen av elever med stort læringspotensial kan bli mer fordelaktig. En studie gjennomført på 322 norske lærerstudenter viser at de opplever utfordringer med å identifisere variasjonen av læringsbehov blant elever (Brevik & Gunnulfsen, 2016). Skoler bør anvende ulike metoder når de skal kartlegge elever som mulig har et stort læringspotensial. En enkelt test kan ikke avdekke hvorvidt eleven har

et stort læringspotensial eller ikke. Her er det behov for både kvalitative og kvantitative målinger og informasjon fra forskjellige kilder (Johnsen, 2008).

I Norge har det ikke vært noen pedagogisk tradisjon for å arbeide spesielt med elever med stort læringspotensial. Dette har igjen medført mangel på instrumenter for å identifisere disse barna. Per i dag vil det nærmeste man kommer identifisering være intelligenstagning foretatt av PPT eller andre aktuelle etater. Instrumentene som skal brukes til identifisering, må være nøye og forsiktig utvalgt for å redusere faren for feilvurderinger. Det er derfor viktig å være klar over instrumentenes begrensninger og hvordan de korrekt skal administreres. For på den ene siden kan en stå i fare for å skape falske forhåpninger om eksepsjonelle evner som egentlig ikke foreligger, mens man motsatt kan stå i fare for å frata noen mulighet for tilpasset undervisning som de egentlig skulle ha hatt (Skogen & Idsøe, 2016).

2.2 Tilpassa opplæring for elever med stort læringspotensial

Hver og en elev har et ulikt læringspotensial. Lindvig et al. (2006) snakker om sju grunnleggende kategorier for å tilpasse/differensiere opplæringen: elevenes forutsetninger og evner, arbeidsplaner og læreplanmål, arbeidsoppgaver og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder og vurdering. Disse kategoriene skal sammen bidra til at hver enkelt elev får frem sitt læringspotensial (Olsen & Skogen, 2019). I tillegg viser faglitteraturen (Heacox, 2002; Gubbins, 2014) oss at det kan benyttes ulike differensierings-strategier i møte med elever med stort læringspotensial. Organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering/gjennomføring er to ulike måter å differensiere på, og disse vil bli tatt opp i tråd med St. meld. nr. 16 (2006-2007) som sier at alle elever har krav på undervisning som bygger på deres behov og forutsetninger. I tillegg legger departementet til grunn at «tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (St. meld. nr. 31, 2007-2008, s.73-74). Begrepet differensiering og tilpassa opplæring brukes om en annen, men inneholder stort sett de samme prinsippene. Differensiering består av en organisatorisk og pedagogisk side. I norsk skole kan vi ikke dele opp elevene i forhold til deres læringspotensial, men dette kan gjøres i en begrenset periode. Og dersom vi skal klare å møte alle elevene sine læreforutsetninger, må vi ta i bruk differensierte tiltak både i og utenfor klasserommet (Idsøe, 2018). Her kommer St. meld. nr. 20 (2012-2013) inn med klare krav om at alle elever i alle fag skal ha det tilpasset. Dette fordrer at de som underviser, viser evne til fleksibilitet og tilpasning når det gjelder fagstoffet. Nissen et al. (2012) snakker om begrepet «potensialorientert undervisningsdifferensiering».

Dette begrepet er en forlengelse av undervisningsdifferensiering, og gjør at elever med stort læringspotensial blir inkludert gjennom organisatorisk differensiering. Dette potensialorientert undervisningsdifferensiering er ide` om at mennesker som arbeider målrettet innenfor et bestemt emne, vil alltid være i en utviklingsprosess. Og personens potensial kommer frem når en jobber sammen med noen som er mer kompetent. Et slikt samarbeid vil kunne utfordre det store læringspotensialet til videre utvikling. For å få til et slikt samarbeid, handler det først og fremst om skolens evne til å legge til rette for å kunne differensiere organisatorisk og pedagogisk.

2.2.1 Organisatorisk differensiering

Undervisning for elever med stort læringspotensial kan varieres når det gjelder organisering, bruk av læremidler, valg av undervisningsmetoder og arbeidsformer, valg av arbeidsoppgaver eller bruk av skolen lokaliteter (Idsøe, 2020). Denne organisatoriske differensieringen tar utgangspunkt i skolens forutsetninger, og omhandler timeplanlegging, gruppering av elever, bruk av lærerressurser og sosiale interaksjoner (Børte et al., 2016). Å se mangfoldet av elevene i klasserommet å gjøre noe med det er utfordrende for lærere. På grunn av dette kan det oppstå ønsker om å dele inn elevene i grupper etter evner, interesser og faglig nivå (Idsøe, 2020). For å hjelpe til med dette har Utdanningsdirektoratet (2019) laget en veileder som beskriver rammeverket, og ulike tilbud innenfor skolesystemet. Synet på om organisatorisk differensiering er til det beste for elevene, har endret seg over tid og er stadig et aktuelt tema både i Norge og i andre land (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Målet er å tilby elevene de beste organisatoriske differensieringene for å utvikle seg. Dette forutsetter at læreren har kunnskap og forståelse angående den sosiale dynamikken i klassen slik at elevenes faglige behov og nivå skal ivaretas (Imsen, 2016; Tomlinson, 2017). Samtidig viser forskning at det ser ut til at skolen ikke alltid klarer å respondere på elevenes mangfoldige behov og interesser (Idsøe, 2020). Det som er viktig å merke seg her er at lærer og rektor må være klar over § 8-2 i Opplæringslova, som sier at man ikke kan gruppere elever på bakgrunn av faglig kompetanse som en varig løsning, men over et kortere tidsrom.

Klyngegruppering er en organisatorisk strategi som setter elever med et stort læringspotensial i en gruppe med andre elever på samme faglig nivå. Grupperingen kan være i klassen eller på tvers av klasser. Her får da elevene som deler interesser og evner muligheten til å lære i fellesskap (Idsøe, 2014). Winebrenner & Devlin (2001) viser til mange forskere som har dokumentert fordelene med å samle disse elevene noen timer i løpet av skoledagen. Det ser

også ut til at alle elever, inkludert de som ligger både på og under gjennomsnittet, kan tjene på å øke sine prestasjonsmuligheter når elever med akademisk talent er samlet i egne grupper.

For at lærere skal kunne gjennomføre en effektiv organisatorisk differensiering er blant annet kvaliteten i fagplaner/læreplaner et viktig prinsipp (Tomlinson, 2017). De nye læreplanene er laget og organisert slik at de skal støtte progresjon, dybdelæring og tverrfaglighet.

Læreplanene forutsetter at lærerne er i stand til å reflektere over kjerneelementene i hvert fag, og at de kan identifisere hvordan elevene best kan nå de ulike kompetansemålene. Videre må da lærere ha gode differensieringskunnskaper for å kunne implementere dette i praksis og favne mangfoldet blant elevene (Idsøe, 2020). I en differensiert læreplan har lærerne ulik tilnærming til hva elevene lærer (innhold), hvordan elevene lærer (prosess), og hvordan elevene viser hva de har lært (produkt) (Tomlinson & Allan, 2000). «Grunnlaget for valg og differensiering av læreplan for elever med stort læringspotensial skal ta utgangspunkt i forskjeller i egenskaper og behov» (Idsøe, 2020, s.123). I Utdanningsdirektoratet sin *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial* (2019, 18/10), oppsummeres kunnskapsgrunnlaget og anbefalinger for skolers og læreres praksis med å tilpasse undervisningen. Her anbefales det at skolene har oppmerksomheten rettet mot læreplaner, kartlegging, vurdering, elevmedvirkning, læringsaktiviteter, undervisningsmetoder, læringsmiljø og lærersamarbeid. Lærerne bør bruke mindre tid til opplæring og mer tid til å være spørrende. De bør stille mange forskjellige spørsmål og bruke spørsmål til å stimulere diskusjoner og å forstå tankeprosesser (Silverman, 1998).

2.2.2 Pedagogisk differensiering/gjennomføring

I Kunnskapsdepartementets St. meld nr. 22 (2011, s.20) står det at «Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier». Det er læreren som tilpasser innhold, prosess og produkt til elevenes potensial, motivasjon, kunnskapsnivå og interesse (Idsøe, 2020). Det betyr at læringsmuligheter blir matchet til elevenes evner og forutsetninger (Idsøe, 2014a). En må stimulere elevenes kunnskaper utover det de kan. Dersom elevene ikke får disse ekstra utfordringene, kan de miste motivasjonen og underprestere (Børte et al., 2016). Det er flere måter å gjennomføre pedagogisk differensiering på, og disse skal jeg redegjøre for i de neste avsnittene.

Fleksibel gruppering er en form for gjennomføring av pedagogisk differensiering. Her kan elevene grupperes i klasserommet i forhold til sine interesser, evner og hva som skal

gjennomføres i undervisningen. Gruppens sammensetning vil variere som lærerstyrte grupper, 2 og 2 elever som jobber sammen, elevstyrte grupper, interessegrupper, og evnegrupper. En evnegruppe kan elevene mulighet til å jobbe med mer avanserte prosjekt. Det gir dem også muligheten til å jobbe sammen med andre elever med et stort læringspotensial (Skogen, Idsøe, 2016). Forskere (Winebrenner & Devlin, 2001) har tydelig dokumentert fordelene med å samle disse elevene noen timer i løpet av skoledagen/uka. Disse ulike gruppene velges også ut på ulike måter som av lærer, elever eller tilfeldig (Idsøe, 2014). Heacox (2002) hevder at kjennetegnene til fleksibel gruppering er respons og flyt, med ulike aktiviteter for forskjellige elever. Lærere danner grupper på basis av elevenes ferdigheter og kunnskaper. Her må lærerne likevel tenke på at elever kan være på et *enda* høyere nivå, og på grunn av det har behov ekstra vurdering. «Når det gjelder interessegrupper kan disse oppstå mer spontant, og dannes på bakgrunn av elevenes nysgjerrighet» (Idsøe, 2014, s. 46).

Lagdelt oppgaver er en annen form for pedagogisk differensiering og supplement for ulike grupper. Her jobber elevene med de samme ferdighetene, men på ulike måter basert på behov. Oppmerksomheten er mot de samme aktivitetene, men gir rom for at elevene starter læringen med utgangspunkt i elevens eget nivå (Idsøe, 2014). Det gjør at de får jobbe med passende utfordrende oppgaver, og det gjør at det tillater utvidelse basert på elevenes «readiness» (Tomlinson & Cunningham, 2003). For å lage en lagdelt oppgave må en planlegge godt. En må bestemme læringsmål, og her må en tenke på nøkkelbegreper, og hva som skal læres. Å finne elevens læringsbehov, og hvilket nivå eleven er på. Videre må en oppgave lages, problemstilling formes, og spørsmål utformes. En må også tenke på å konstruere flere tilnæringsmuligheter til oppgaven, skaffe materiell som behøves, og endre kompleksiteten. Det er å anbefale å lage minst to versjoner av oppgaven siden spennvidden i elevens nivå varierer. Å justere versjonen av oppgaven i forhold til den enkelte elevs ferdighetsnivå er viktig (Idsøe, 2014). Når elevene jobber med lagdelt oppgaver, jobber de i forskjellige grupper. De lærer de samme begrepene, men på ulike måter. Hele klassen jobber med de samme læringsmålene, men læreren differensierer alt etter elevenes læringsbehov (Idsøe, 2014).

Samarbeidslæringsgrupper er en til måte å ha pedagogisk differensiering på, og har som mål å skape akademisk vekst. Disse gruppene fungerer best når de elevene med stort læringspotensial jobber sammen, i motsetning til heterogene grupper (Robinson, 2003). Selv om elevene har et stort læringspotensial, så må de gis veiledning og faglig støtte underveis. Her er det samtidig viktig å unngå å tenke at elever med stort læringspotensial skal være

medlærere/hjelpelærere. Robinson (2003) nevner noen negative effekter av heterogene valg. I hennes observasjoner blir elevene med stort potensial lei av en forventning om at de må «bære» andre elever som de er satt sammen i grupper med. Videre understreker Patrick et al., (2005) behovet for en forsiktig balanse når man grupperer; Det er en forenkling å tenke at heterogene eller homogene gruppeinndelinger bidrar til at resultatene blir gode eller dårlige. Det er her viktig å se på type oppgaver, det kognitive og den interaktive prosessen som viktige faktorer å ta hensyn til. En bør unngå å sette elever med stort læringspotensial som en hjelpeassistent for elever med lavt potensial. De misliker det, og det oppleves ikke etisk (Clark, 2010; Idsøe, 2014). Å hjelpe andre er ikke det samme som å utvikle disse elevenes læringspotensial videre. Når disse elevene har lært noe, vil de gå videre til mer komplekse ting (Clark, 2010; Idsøe, 2014).

En annen måte å drive pedagogisk differensiering på er *læreplankomprimering*. I USA har det for eksempel de siste tiårene blitt forsøkt ulike måter for å hjelpe lærere med denne elevgruppen. Her har de kommet frem til at læreplankomprimering er en god fremgangsmåte. Denne strategien er utviklet av Renzulli et al. (2003). Fordelen med denne formen for tilrettelegging er at den fungerer godt i klasserom der alle elevene jobber med samme temaet. Læreren kan her tilpasse nivået og tempoet der det måtte behøves, og gi oppgaver underveis som utfordrer elevene med stort læringspotensial. Man kan da ta bort oppgaver som ikke er relevante, og legge til mer krevende utfordringer. Ulempen her kan være at andre elever som ikke er på det samme faglige nivået, kan synes at det er «urettferdig» at de får andre oppgaver. Så her er det viktig at alle elevene føler seg inkludert i klasserommet.

Digital differensiering er en måte å differensiere undervisningen pedagogisk der man bringer sammen to didaktiske områder, undervisning av elever med stort læringspotensial og bruk av informasjonsteknologi i opplæringen. Bruken av informasjonsteknologi er blitt en vanlig instruksjonsmetode for elever med stort læringspotensial (Wallace, 2005; Wasserman, 2001). Denne metoden kan brukes til å forbedre, eventuelt erstatte, eksisterende metoder og også gi bedre undervisning for elever med stort læringspotensial (McKinnon & Nolan, 1999). I Fagfornyelsen er det endringer som krever at en må omstille seg i måten en tenker om pedagogikk, samarbeid og undervisning på. Bruken av IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) skal utnyttes godt i organisering og gjennomføringen av opplæringen for å øke elevenes læringsutbytte. «Læremidler og digitale verktøy basert på læringsanalyse bidrar til at opplæringen kan tilpasses elevenes behov og forutsetninger». (Kunnskapsdepartementets digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017-2021, s. 12).

Ifølge modellen TPACK (technological pedagogical and content knowledge) kan pedagogisk bruk av IKT forstås som «lærerens sammensatte kompetanse innen tre kunnskapsområder: fag og innhold, pedagogikk og teknologi» (NOU 2016: 14, s. 64). Ved at læreren tar i bruk digitale plattformer kan lærerne skape fleksible og interaktive opplegg som legger opp til tverrfaglighet og dypere læring gjennom kollektiv og individuell deltagelse for elevene, til samarbeidslæring og fokus på sentrale begreper, og mange andre muligheter. «Lærerne må bli kjent med disse verktøyene og utvikle profesjonsfaglig digital kompetanse for å kunne tilby digital differensiert opplæring» (Idsøe, 2020, s. 20). Det er mange digitale muligheter for differensiert opplæring, *Flipped Classroom*, er en av dem. Dette verktøyet går ut på omvendt undervisning. Elevene blir introdusert et fagemne på et generelt nivå i lekse hjemme via en video på iPaden. Deretter blir de introdusert oppgaver på skolen. Dette verktøyet blir stadig mer populært, men en studie fra 2020, der den ene elevgruppen hadde tradisjonell undervisning og den andre elevgruppen brukte *Flipped Classroom*, viser at elevene rangerte tradisjonell undervisning høyere når det gjaldt organisering, forståelse og engasjement. På tross av dette ønsket flertallet av elevene likevel å bruke *Flipped Classroom* fremover. Dette kan tyde på at bruken av dette verktøyet virker motiverende på elevene (Gelgoot et al., 2020). Kort oppsummert er organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering/gjennomføring viktig for at elever med stort læringspotensial skal få utviklet seg på best mulig måte. Det som er utfordrende er å finne ut hva slags differensiering som er den mest tilpassa for elever med stort læringspotensial, og at lærerne har nok kunnskap om hvordan legge til rette for differensiering. I tillegg er det en utfordring at skolene kanskje ikke har den oppmerksomheten som bør være til stede når det gjelder tilpassa tilrettelegging for elever med et stort læringspotensial.

2.2.3 Samarbeid rundt elever med stort læringspotensial

Foreldre og skole deler ansvaret for å utdanne barna. Skole-hjem-samarbeid er et begrep som har mange sider, og mange måter å beskrive disse samarbeidene. «Skole-hjem-samarbeid går ut på at familie, lærer og skole skaper positive relasjoner som er til nytte for eleven» (Skogen & Idsøe, 2016, s. 140). For at dette samarbeidet mellom familien og skolen skal bli så nyttig som mulig er det sentralt ifølge Epstein (1995) at foreldre og skolen deler informasjon om eleven og dens utdanning, slik som elevens læring og fremgang på skolen. Det er videre viktig at foreldrene deltar i beslutninger som omhandler elevenes utdanning som for eksempel samarbeide med lærerne om utformingen og igangsetting av tilpasninger for eleven og beslutninger rundt læreplan og personell (Epstein, 1995). Forskning tyder på at det er en

sterk sammenheng mellom foreldrenes involvering og elevenes skoleresultater og holdninger til skolen (Idsøe, 2014). I dette er lærer-foreldre-samarbeid et viktig aspekt (Hertzog & Bennet, 2004). Lærere og foreldre trenger å ha en respekt og forståelse for hverandre og den andres erfaringer og positive forventninger. En må kunne forvente de beste intensjoner fra hverandre, og sammen arbeide for å utvikle en gjensidig fordelaktig relasjon. Og fremme en tilpasning av læringsmiljøet som tjener potensialet og behovet til eleven. Målet for foreldrene og lærerne er det samme: at det går bra med elevene (Idsøe, 2014). I en studie fant Hertzog & Bennet (2004) ut at foreldre så ut til å ønske partnerskap med skolen fordi de trodde dette ville hjelpe barna deres til å trives. Rimm (2008) oppfordrer foreldre til å motstå trangen til å være konfronterende. Etter hennes oppfatning vil foreldrene oppnå mer gjennom samarbeid med lærere, og en kan da blant annet spørre om strategier som omhandler engasjerende og interessant lærestoff og aktiviteter som ligger utenom den normale læreplanen for trinnet. Noen ganger kan skolen være uvitende når det elevens evner, og da trenger skolen all den informasjon foreldrene kan gi (Kaufman, 1976). Et godt samarbeid mellom skole og foreldre er derfor viktig. Hvis et barn med et stort læringspotensial tidlig opplever et gunstig hjemmemiljø og senere et stimulerende og givende skolemiljø, kan det utvikle sitt potensial på en best mulig måte (Skogen & Idsøe, 2016). Når det gjelder samarbeid mellom lærere er dette svært viktig, ikke bare med tanke på at lærerne forbedrer seg profesjonelt, men også når det gjelder skolen som organisasjon (Universitetet i Stavanger, 2020). Å samhandle med kolleger gjennom analyse og refleksjon kan gi læringsmuligheter (Junge, 2013; Midthassel, 2006). Denne refleksjonen som skjer mellom lærere i et lærerteam kan øke utviklingen av elevenes læring og inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Kollegaveiledning er en arbeidsmåte der kolleger skal hjelpe hverandre til å få utvikling. Dette er en strukturert arbeidsform der det tas utgangspunkt i et problem som veisøker har, og de andre kollegene prøver og hjelpe slik at veisøker får økt forståelse og kunnskap, og får et annet perspektiv på sin praksis (Midthassel, 2003).

2.3 utfordringer knyttet til elever med stort læringspotensial

Norge har et egalitært skolesystem slik som andre nordiske land også har. Her fremhever utdanningspolitikken tankene om likhet og likeverd som viktige. Dette støttes av lærere og hele det norske samfunnet. En konsekvens av dette er mangelen på oppmerksomhet på individuelle forskjeller i evnenivå og erfaringer. På tross av at politiske dokumenter understreker at alle elever har krav på undervisning som bygger på deres behov og forutsetninger (Idsøe, 2014). I St. meld nr. 20 (2012-2013, s. 103) skriver departementet «at

det må legges til rette for at ingen elever havner i en situasjon der de ikke kan få et forsvarlig utbytte av opplæringen ut fra sine forutsetninger. Dette gjelder også faglig sterke elever. Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for alle elever. Faglig sterke elevers behov for faglige utfordringer må som for alle elever ses i sammenheng med deres behov for sosial tilhørighet».

En stor undersøkelse utført ved Senter for Atferdsforskning (Cosmovici et al., 2009) viser at de flinkeste elevene ikke føler at de får nok stimulans og støtte fra læreren. Dette støttes av Caspersen & Wendelborg (2016) som viser at elever med stort læringspotensial får mindre støtte og færre utfordringer enn deres jevnaldrende. Studien til Senter for Atferdsforskning rapporterer videre at lærerne har vansker med å håndtere hele bredden i elevgruppen i praksis, og at de derfor orienterer sin undervisning mot gjennomsnittet (Idsøe, 2014). Lærere trenger økt *pedagogisk kompetanse*. De trenger mer kunnskap om hvordan finne og identifisere læringsforutsetningene, og hvordan type differensiering som vil møte behovene deres. Dette støttes av flere forskere som viser at effektiv differensiering kan gi økt motivasjon og akademisk vekst for alle elevene (Konstantinou-Katzi et al., 2013; Munro, 2012). I TALIS (Teaching and Learning Survey) undersøkelsen fra 2018, som er OECDs (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) internasjonale studie av lærere, svarer hver sjette lærer at de har et stort behov for å bedre sin kunnskap om undervisning av elever med et stort læringspotensial (Idsøe, 2020).

Elever med et stort læringspotensial har blitt en neglisjert gruppe i det norske systemet (Børte et al., 2016). Det er lite forskning i Norge og i Norden på differensiert undervisning for denne elevgruppen (Frantz & McClarty, 2016; Mönks & Pflüger, 2005; Reid & Boettger, 2015). I Utdanningsdirektoratet sin spørreundersøkelse til Skole-Norge høsten 2019 kom det fram at sju av ti kommuner ikke har planer og strategier for barn og elever med stort læringspotensial. Flere skoleeiere og skoleledere mener at skolene ikke tilpasser opplæringen til denne gruppen i stor nok grad (Idsøe, 2020). Forskingen viser ikke bare at skoleledere mangler evnen til å tilrettelegge den tilpassede opplæringen for elever med stort læringspotensial, men også til en viss grad mangler viljen (Hagenes, 2009). I en nylig utgitt studie (Lenvik et al., 2021) indikerer funn på at det norske skole og utdanningssystemet ikke er nok adekvat forberedt for å gi elever med stort læringspotensial de tilrettelegginger som trengs for å oppnå videre utvikling. Til tross for at forskning viser at å differensiere undervisningen gir resultater, opplever lærere utfordringer. En annen studie gjennomført på 322 norske lærerstudenter, viser viktigheten av å ha kunnskap om differensiering (Brevik &

Gunnulfson, 2016). Lærerstudentene opplever utfordringer med å identifisere variasjonen av læringsbehov blant elever. En forskningsstudie gjennomført på norske lærere viser at de trenger mer kunnskap om både elever med lavt og stort læringspotensial (Siddiq et al., 2018). Differensiert opplæring krever både kompetanse og en god del trening (Idsøe, 2020). Uten at det øves på strategier for å bli kjent med elevene og identifisere hva slags behov de har, og utvikle differensierte læreplaner, kan en ikke oppnå målet om tilpasset opplæring og en skole for alle. Å være i stand til å differensiere i klasserommet er vital kompetanse for lærerprofesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Og det forventes nå at skolene skaffer seg kompetanse for å kunne differensiere for alle elever, og i det siste har det derfor vært en del fokus på elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14; Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut ifra det ovenstående er det rimelig å anta at lærerne er den viktigste enkeltfaktoren innenfor skolen (Skogen, 2005). Elever med stort læringspotensial trenger lærere som påvirker kvaliteten i opplæringen, og dermed kan gi dem muligheter til å utnytte sitt potensial for læring. Dette forutsetter at lærerutdanningen inkluderer kunnskap om elever med stort læringspotensial, og som gir alle lærere en grunnutdanning som vektlegger den nødvendige praktiske kompetansen for tilrettelegging av opplæringen for den gruppen. «I tillegg må skolens ledere sørge for nødvendig kompetanse i form av videre- eller etterutdanning» (Skogen & Idsøe, 2016, s. 69).

En til vesentlig faktor som spiller inn er læreres holdninger til denne elevgruppen. Det er forsket lite på læreres oppfatninger av disse elevene, men Laine (et al., 2016) kan vise til to studier (Kärkkäinen, 2011; Kärkkäinen & Rätty, 2010) der funnene kan indikere at lærere har en tendens til å se på begavelse som noe medfødt. Den kvalitative studien viser at finske lærere generelt er positivt innstilt til evnerike elever. Men på den annen side mente noen lærere at denne egenskapen var medfødt, og ikke noe som formes og utvikles. De elevene som ikke identifiseres eller ikke blir tilfredsstillende imøtekommet, har dessverre antagelig større sjanse til å møte vanskeligheter i skolen og muligens senere i livet (Webb et al., 2005). Det kan se ut til at læreren har en sentral rolle for akademisk utvikling hos elever med et stort læringspotensial (Croft, 2003; Feldhusen, 1997). På tross av denne sentrale rollen for akademisk utvikling, har internasjonale forskere (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005; Munro, 2012) funnet ut blant annet at lærere har manglende kunnskap om læring, hvilket lærestoff og pedagogikk som er relevant for elever med et stort læringspotensial. I tillegg indikerer denne forskningen at lærere har mangel på relevant pedagogisk kunnskap og undervisningsmetoder for elever med stort læringspotensial.

2.4 Bronfenbrenners økologiske miljømodell og Mönks flerfaktormodell

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå den overordnede teorien, som jeg har valgt i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål. Først vil jeg redegjøre for Bronfenbrenners økologiske miljømodell (1979), deretter etterfulgt av Mönks flerfaktormodell (2008). Disse teoriene gir et overordnet overblikk på det fenomenet jeg har studert.

2.4.1 Bronfenbrenners økologiske miljømodell

Urie Bronfenbrenner (1979) samlet sammen det myldret av påvirkningsfaktorer som barnet er omgitt av og satte dette i et system av sirkler. Han sa at modellen bygget på forståelsen av at individet og omgivelsene er i et vekselspill med hverandre. Det samme gjelder for elever med stort læringspotensial. Bronfenbrenner satte dette opp i 4 systemer; mikro, meso, ekso og makro. Et femte system, tidssystemet er også nå kommet med. Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell vil være med på å vise hvordan faktorer på ulike nivå kan både hjelpe, hemme og påvirke læreres arbeid med å forstå begrepet elever med stort læringspotensial, og hvordan organisere og gjennomføre undervisning for denne elevgruppen.

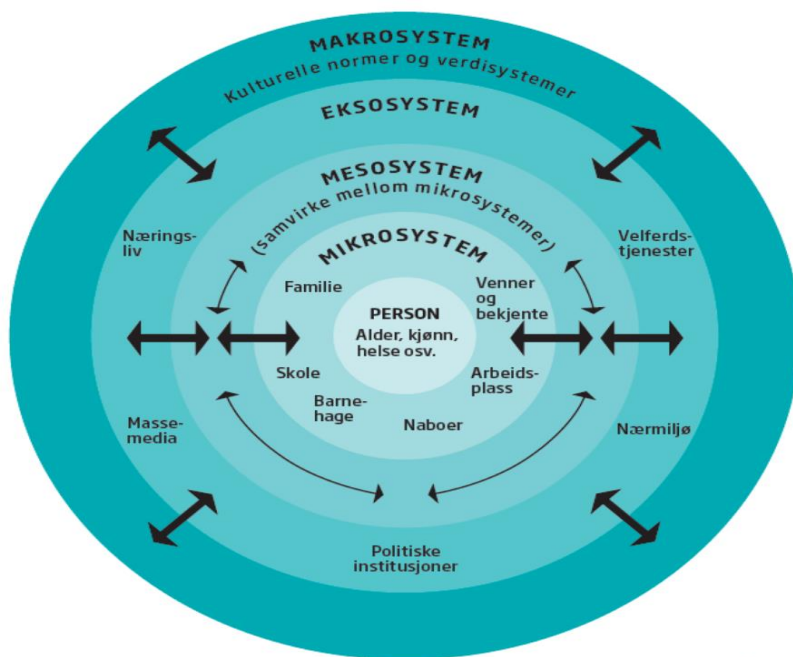
I denne masteren har jeg valgt ut ifra min problemstilling å ha hovedfokuset på mikro- og mesosystemet. I tråd med min problemstilling handler det om individet og relasjonene eleven med stort læringspotensial deltar i og hvordan disse elevene identifiseres. I tillegg hvordan tilpasse opplæringen, samarbeid hjem-skole og samarbeid mellom lærere. Jeg velger likevel først å ta med en kort redegjørelse av eksosystemet og makrosystemet, slik at de ulike systemene kan skilles klart ifra hverandre.

I *eksosystemet* deltar ikke individet, men blir påvirket indirekte (Bronfenbrenner, 1979). I dette forskningsprosjektet, med tanke på elever med stort læringspotensial, kan det her handle om hvordan bestemmelser og holdninger kan påvirke den tilretteleggingen elever med stort læringspotensial får. Lærere har også kanskje negative holdninger til elever med stort læringspotensial, og tenker kanskje at de ikke trenger faglig oppfølging eller at større faglige utfordringer og nivådeling ikke er bra for eleven. Men dersom lærere har kunnskap om elever med stort læringspotensial, er det nærliggende å tro at lærerne møter behovet til denne elevgruppen (Geake & Gross, 2008). Når alt kommer til alt er det læreres holdninger til denne elevgruppen som er viktig. Det er forsket lite på læreres oppfatninger av disse elevene, men Laine (et al., 2016) kan vise til to studier (Kärkkäinen, 2011; Kärkkäinen & Rätty, 2010) der funnene kan indikere at lærere har en tendens til å se på begavelse som noe medfødt. Den kvalitative studien viser at finske lærere generelt er positivt innstilt til evnerike elever. På den

andre siden mente noen lærere at denne egenskapen var medfødt, og ikke noe som formes og utvikles.

Makrosystemet handler om normer og regler. Disse er utviklet på bakgrunn ideologier og kulturer som befinner seg i skolesystemet (Bronfenbrenner, 1979). Som følge av dette må lærere se sitt arbeid i sammenheng med regler, lover og læreplaner som er lagt. Som nevnt i kap. 1.3.3 må lærere forholde seg til at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for all grunnopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018), og at tilpassa opplæring er definert som en rett (Opplæringslova § 1-3).

Mikrosystemet handler om det som påvirker individet (her: eleven) nærmest; venner, familie, skole, og idrettslag. Her foregår kontakten ansikt til ansikt mellom eleven og andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979). I den internasjonale og nasjonale forskningen finner vi sterke indikasjoner på at læreren og skolen spiller en avgjørende rolle i forhold til å kunne påvirke elevenes læringsutbytte, og at læreren er den viktigste enkeltfaktoren innenfor skolen (Skogen, 2005). I en studie fra Nederland (Bakx et al., 2019), der 463 elever med stort læringspotensial deltok, kom det blant annet frem at elevene ofte ikke nådde opp til deres fulle potensial, og at lærerne slet med å motivere denne elevgruppen. Når det gjelder forskningen indikerer den at norske lærere er for dårlig utrustet når det gjelder forutsetninger som kunnskaper og ferdigheter når det gjelder elever med stort læringspotensial, og når det gjelder tilrettelegging av deres opplæring (Skogen, 2010). Gjennom mikrosystemet skal en sikre eleven en så optimal utvikling som mulig. Og elevene skal få oppleve tilhørighet, kompetanse og autonomi (Reeve, 2002). I tillegg skal elevene bli oppfordret til problemløsning og selvstendig tenkning (Helland & Næss, 2005). Modellen nedenfor kan bidra til å gi en forståelse/forklaring av som gir lærere grunnlaget for sine valg av organisering og gjennomføring.



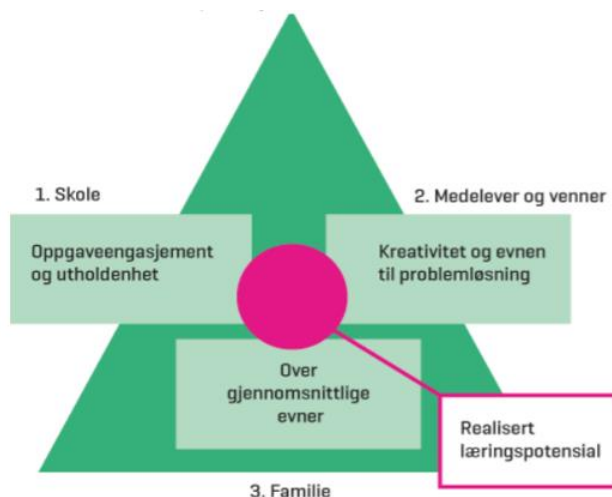
Figur 2: Her vises de påvirkningsfaktorene eleven er omgitt av. Bronfenbrenners økologiske miljømodell (1979).

Mesosystemet omhandler relasjonen mellom påvirkningsfaktorene i mikrosystemet som eleven deltar i. Fokuset her vil være på elev – lærer relasjonen i skolehverdagen, samarbeidet skole-hjem og samarbeidet som skjer mellom lærerne. Samtidig er det sentralt å nevne at også samspillet mellom andre mennesker i mesosystemet eleven ikke inngår i, har stor betydning for eleven (Lyngseth & Alterskjær, 2019). Samtidig sier Kvello (2008) at det er mesosystemet som passer best for å vurdere elevens utvikling i stedet for at fokuset blir på ett bestemt mikrosystem. I dette systemet er det også viktig å se på hvordan forandringer i ett mikrosystem kan påvirke et annet. Det kan være endringer i skolen sin måte å tilrettelegge for eleven med stort læringspotensial, som medfører at eleven opplever mestring, får økt motivasjon og utvikler sitt læringspotensial i samarbeid med læreren. Denne endringen kan gjelde skole-hjem samarbeidet. Skole-hjem samarbeid er en viktig forutsetning i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. I en israelsk studie fra 2021, der 726 elever deltok, viser resultatet at jo mer involvert foreldrene ble i skolearbeidet, og mer aktiv i deltakelsen av andre skoleaktiviteter. I tillegg økte motivasjonen og den faglige fremgangen (Zedan, 2021). Foreldre kan være en god hjelp i arbeidet med å identifisere hvilke behov elevene har, og hvordan de best kan bli motivert til å lære (Freemann, 1998; Idsøe, 2014). I 2018 ble det gjennomført en studie i Hong Kong (Lam et.al.) som en del av et større prosjekt, der 21 elever med stort læringspotensial, i alderen 9-14 år ble intervjuet om hvilke faktorer som er på å påvirke deres fremgang og trivsel. Resultatet viser blant annet at faktorer som

motivasjon, selvdisiplin, støtte fra medelever, positiv relasjon mellom lærer-elev og foreldre som er involvert i elevenes læring betyr mye. Skoler som har et godt samarbeid med foreldre, kan få en bedre forståelse av elevenes behov, faglige styrker, utfordringer og interesser (Freemann, 1998; Idsøe, 2014). I et forskningsprosjekt så tidlig som i 1983, kom Colangelo & Dettmann frem til en del punkter som at foreldre kan spille en viktig rolle i identifiseringen og den pedagogiske utviklingen av sine evnerike barn, foreldre er usikre på sin rolle i forhold til skolen, men det synes å gå bedre når foreldre samarbeider mer aktivt med skolen. «Den viktigste innflytelsen på hvorvidt foreldrene er inkludert i eller ekskludert fra deltakelse i barnas utdanning, er lærere og administrasjon» (Skogen og Idsøe, 2016, s. 142). Skole-hjem-samarbeid, som behandlet i kap. 2.2.3, er nødvendig for å fremme og øke engasjementet slik at både lærere og foreldre kan være så effektive som mulig i arbeidet med å hjelpe barn til å lykkes (Walberg, 1984a). Hjemmet og skolen bør jobbe sammen for å fremme prestasjonene til elever med stort læringspotensial (Idsøe, 2014). Å skape profesjonelle læringsfelleskap, der lærere bruker og deler informasjon om elevens behov og læring, som utgangspunkt for å undersøke og utvikle en praksis der det legges til rette for strategier for svake elever og elever med et stort læringspotensial er fundamentalt viktig for å favne om så mange elever som mulig (Idsøe, 2020). Den overordnede delen av læreplanverket legger stor vekt på at lærerne samarbeider om hvordan de skal utføre sine oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017). Opplæringen må fungere som et lagarbeid mellom lærerne, der det tas et felles ansvar for elevens læring og utvikling. I et slikt lagarbeid vil evne og vilje til samarbeid mellom lærere med ulik kompetanse være av verdi, fordi lærerne kan støtte og lære av hverandre ved å supplere og dra nytte av hverandres kompetanse (Olsen & Skogen, 2019). Forskning (Bjørnsrud & Nilsen, 2018) viser at lærersamarbeid bidrar til at erfaringer og kunnskap utveksles og deles, enten det skjer i lærerteam eller innenfor det samlede kollegiet. Det bidrar videre til handlingsvalg i lærernes undervisning som stimulerer til felles løsninger, og som igjen medvirker til et mer helhetlig opplæringstilbud for elevene (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Forskning indikerer også at en samarbeidende skolekultur, der lærerarbeidet kjennetegnes av felles forståelse for oppgavene, gjensidig støtte og omforente strategier, utgjør en god kontekst både for lærernes undervisning og elevens læring (Gruenert, 2005). Når det gjelder dette samarbeidet *mellom* lærere i forhold til elever med stort læringspotensial er det ikke så mye forskning som belyser dette området.

2.4.2 Mönks flerfaktormodell

Denne modellen er en forståelsesmodell av talent og evner. Modellen er en av de mest anvendte i arbeidet med elever med stort læringspotensial. J. S. Renzulli (2005) laget en treeringsmodell for å forstå sammenhengen mellom IQ (intelligenskvotient) og omgivelsene. De tre samvirkende områdene var: oppgaveengasjement og oppgaveutholdenhet, kreativitet når det gjelder problemløsning og over gjennomsnittlige evner (Smedsrud & Skogen, 2016). I likhet med Bronfenbrenner (1979) har også Mönks (2008) med faktorene familie, medelever og venner og skole i sin modell. Disse faktorene må sees i sammenheng, og både Mönks flerfaktormodell og Bronfenbrenners mikro og mesosystem viser at disse faktorene sett i et helhetlig bilde, vil være avgjørende om elevens lærepotensial utvikles. I denne masteren vil det legges vekt på skolen som faktor, og hvordan skolen tilpasser og gjennomfører undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial slik at de får utnyttet sitt store lærepotensial (Mönks & Ypenberg, 2008). Modellen er tatt med for å vise at intelligens alene ikke er synonymt med et stort læringspotensial. «Ethvert anlegg, gjennomsnittlig eller usedvanlig, krever oppfølging og stimulering for å kunne utvikle seg» (Mönks & Ypenberg, 2008, s.28). Videre sier Mönks (2008) at høy begavelse handler om tre egenskaper i forhold til personligheten: *betydelige intellektuelle evner* som er kartlagt etter evnetester, *kreativitet* som innebærer at en har evne til å løse problemer på en oppfinnsom måte, og *motivasjon* som viser en evne til å fullføre det arbeidet en har begynt på.



Figur 3: Mönks flerfaktormodell som viser at enhver krever oppfølging og stimulering for å kunne utvikle seg (Mönks & Ypenberg, 2008).

Disse tre egenskapene presenteres kort for å tydeliggjøre hva hver egenskap inneholder, og hvorfor de er med på å få frem elevens sitt læringspotensial.

Betydelige intellektuelle evner

Her snakker Mönks & Ypenberg (2008) om intelligens. For å måle intelligensen bruker en ofte en IQ-test. IQ står for intelligenskvotient, og er en psykometrisk test. I denne testen måles intelligensen til en person, og blir sammenlignet med andre på deres egen alder. Gjennomsnittskåren er 100, og dersom en elev skårer 130 på en IQ-test, så vil dette være 2 standardavvik over gjennomsnittet siden standardavviket er 15. Det er her elever med stort læringspotensial er. Alfred Binet (1904) utviklet denne ideen rundt IQ-testen, men en del av kritikken rettet mot denne type testing har gått på at standardiseringen kom fra barn som tilhørte overklassen, og tok derfor ikke hensyn til kultur og mangfold (Lee, 2013). Binet selv understreket begrensningene i testen, noe som tyder på at intelligens er et altfor bredt konsept for å kvantifisere med et enkelt nummer. I stedet insisterte han på at intelligens påvirkes av en rekke faktorer, at den endres over tid, og at den kun kan sammenlignes med barn med lignende bakgrunn (Antonson, 2010; Roid & Barram, 2004). Dette kan på den ene siden ses i sammenheng med Idsøe (2014) som sier at skolen bør bruke ulike metoder når de skal kartlegge elever med et mulig stort læringspotensial. Men på den annen side, som nevnt i kap. 2.1.1 har Norge ingen pedagogisk tradisjon for å arbeide målrettet mot elever med stort læringspotensial. Konsekvensen av dette er at det er mangel på instrumenter som kan identifisere elever med et mulig stort læringspotensial (Skogen & Idsøe, 2016).

Kreativitet

I følge Mönks flerfaktormodell (2008) er kreativitet og evnen til problemløsning viktig for å at læringspotensialet skal få utfolde seg. Når det gjelder elever med stort læringspotensial og kreativitet tenker en på hvordan de løser og finner nye løsninger på et problem eller en oppgave. Denne kreative siden kommer til uttrykk ved at eleven blir nødt til å benytte seg av et «nytt» verktøy for å løse en ukjent eller en kjent problemstilling eller ved å bruke et ukjent verktøy for å løse en kjent problemstilling (Smedsrud & Skogen, 2016). Organisatorisk differensiering, som klyngegruppering, kan bidra til at eleven får de beste mulighetene til å utvikle seg (Idsøe, 2014). Gjennom kreativiteten gis det rom for ulike synspunkter, samarbeid rundt ulike problemstillinger, og rom for ulike løsningsstrategier. Å stimulere til kreativ tenkning er prosesser som er blitt allment kjent i skolene. Dette som følge av den tidlige forskningen til J.P. Guilford & E.P. Torrance (1975) av modeller for kreativ tenkning. Ved hjelp av spørreteknikker og åpne oppgaver kan lærerne stimulere elever med stort

læringspotensial til å gjøre oppdagelser og komme med originale ideer (Idsøe, 2016). En pedagogisk differensiering som for eksempel fleksibel gruppering, vil her være med på å kunne gi elever med stort læringspotensial muligheten til å jobbe sammen med andre elever med stort læringspotensial, og arbeide med større prosjekter (Skogen & Idsøe, 2016). I tillegg vil et godt samarbeid mellom hjem-skole og et godt lærersamarbeid være positivt for elevens utvikling.

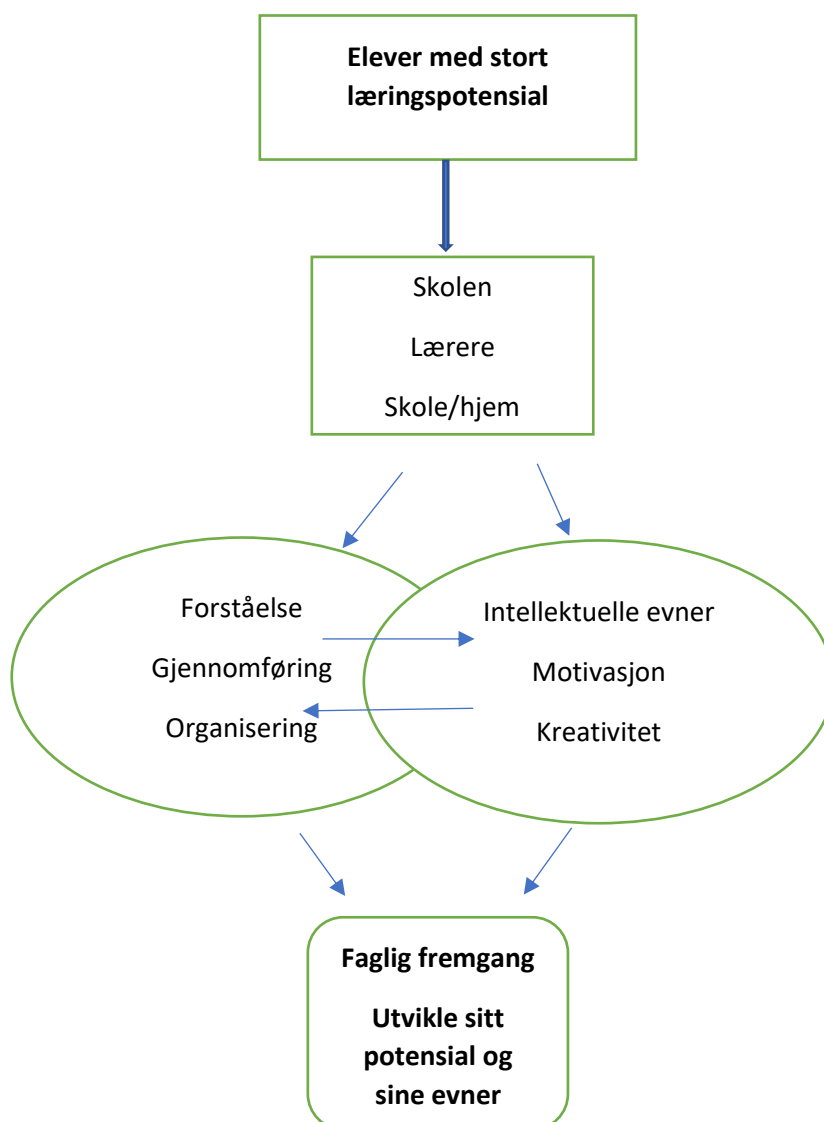
Motivasjon

Elever med stort læringspotensial kan være høytpresterende, men også «høytprotesterende» hvis de opplever at opplæringen er for lite tilpasset deres kunnskaper og læringstempo. Læreren bør ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021). Motivasjon er sentralt når det gjelder hvordan arbeidet med oppgavene forløper. Elevmotivasjon dreier seg om hvor stor anstrengelse og hvor mye oppmerksomhet eleven legger ned i de ulike oppgavene. Her skiller man mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om i skolesammenheng en interesse for problemet, lærestoffet eller handlingen i seg selv. Dersom oppgaver oppleves meningsfylte og morsom, skaper dette økt indre motivasjon, og lysten til mer læring øker. Ytre motivasjon handler om belønning som gjør at læringen opprettholdes (Imsen, 2014). Digital differensiering kan være med på å styrke, både den indre og ytre motivasjonen gjennom å bruke varierte digitale opplegg, som for eksempel Flipped Classroom (Gelgoot et al., 2020). Det samme kan nok et nært samarbeid mellom skolen og hjemmet bidra til. En elev med et stort læringspotensial som starter på sin skolegang, har ofte større og bredere forkunnskaper om enkelte emner enn sine medelever. Derfor er det viktig å holde motivasjonen og utholdenheten ved like med å gi oppgaver tilpasset deres evnenivå, slik at de ikke mister den indre drivkraften for læring (Smedsrud & Skogen, 2016).

2.5 Oppsummering

En kort oppsummering viser at Bronfenbrenner sin økologiske miljømodell (1979) og Mönks flerfaktormodell (2008) smelter sammen i sine beskrivelser, og viktigheten av å møte elevene på det evnenivået de er på, og at et samarbeid med og rundt elevene er meget essensielt. Dette viser jeg gjennom figuren på neste side om elever med stort læringspotensial. Lærere flest forstår disse faktorene som betydelige i arbeidet med elever med stort læringspotensial, og ulike grader av overlapping skjer. For en lærer er det viktig å være mentalt og faglig forberedt for å forstå elever med stort læringspotensial. Uten å være forberedt kan en mistolke motivasjonen og kreativiteten til eleven, og tolke det mot en diagnose. Kreativiteten på sin

side krever tålmodighet fra en lærer, og kan tolkes som utidig selvhevdelse fra eleven. Det er en nødvendighet å ha forståelse for disse utfordringene slik at en unngår å tolke atferden som en elitisme. Elever med stort læringspotensial trenger god støtte og veiledning fra skolen og lærere. Samtidig vil et strukturert skole-hjem samarbeid hjelpe eleven med stort læringspotensial, til å bli sett. De må bli møtt med forståelse med det læringspotensialet de innehar, og gjennomføring og organisering må bli utført i lys av dette potensialet. Dersom skolen og lærerne i samarbeid med hjemmet, gjennom å se disse intellektuelle evnene, får frem motivasjon og kreativitet vil elever med stort læringspotensial med stor sannsynlighet oppleve faglig fremgang og få utviklet sitt eget potensial.



Figur 4: Elever med stort læringspotensial. Her vises elevens store læringspotensial sett i lys av Bronfenbrenner & Mönks (egen figur).

3.0 Vitenskapelig ståsted og metodisk tilnærming

I dette kapitlet skal jeg presentere mitt valg av vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsdesign. Forskningsdesign er en plan for hvordan den som forsker har tenkt å utføre studien (Thagaard, 2018). I forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål, vil jeg redegjøre for valg av vitenskapsteoretisk ståsted, metodevalg, datainnsamlingsprosessen og analysing av data. Kvaliteten på forskningen vil omhandle forforståelse, reliabilitet, validitet og generalisering. Helt avslutningsvis vil jeg se nærmere på de etiske overveielserne.

3.1 Valg av vitenskapsteoretisk ståsted

Ifølge Johannessen et al. (2016) er det å bruke en metode å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Hellevik (2002) skriver at metodelæren hjelper oss å treffe hensiktsmessige valg, og den gir oss en oversikt over alternative fremgangsmåter og konsekvenser av å velge de enkelte alternativene. Metodelæren dreier seg blant annet om «hvordan vi kan gå fram for så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke» (Johannessen et al., 2016, s. 26).

Kvalitative tradisjoner har som mål og utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Jeg er i mitt forskningsprosjekt interessert i å få detaljerte beskrivelser og finne ut hva lærere forstår av begrepet tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial. Mine forskningsspørsmål krever utfyllende og «dype» svar. Og en kvalitativ tilnærming er det naturlige valget, siden det er emneorienterte spørsmål og jeg som forsker skal her prøve å beskrive og forstå meningen med det informantene sier (Kvale, 1997).

Kvale & Brinkmann (2009) sier at det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra informantens synspunkt, vise meningen i menneskers opplevelser, avdekke deres livsverden før det gis vitenskapelige forklaringer.

Der kvalitative metoder innebærer tekst, inneholder kvantitative metoder tall (Johannessen, 2016). Man ser blant annet på og registrerer tall/enheter/utbredelse. Det som skiller disse to metodene er blant annet graden av fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Kvantitative metoder er mindre fleksible, for eksempel i en spørreundersøkelse der

spørsmålene er faste og svarene som gis blir stående. Kvalitative metoder kan i større grad tilpasses der og da.

3.1.1 Hermeneutikk

Kvalitativ tradisjon omfatter forskjellige fortolkende teoretiske retninger. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget som skal hjelpe meg å utdype kunnskapen om hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial, er hermeneutikk. Bakgrunnen for at jeg har valgt å ha en hermeneutisk tilnærming er at jeg ønsker å finne ut hvilken forståelse lærere har av begrepet tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial. Det blir viktig for meg som forsker å finne mening med informantenes muntlige ytringer. I tillegg må jeg skille mellom mening og uttrykk. «Å fortolke er å forsøke å få fram meningen ved hjelp andre og nye uttrykk» (Gilje & Grimen, 1993, s. 156). Ifølge Befring (2007) skilles det mellom samfunnsvitenskap, naturvitenskap og humanvitenskap. Det vi kaller positivismen hører til den naturvitenskapelige metoden. Den har i oppgave å se på kunnskap som skapes gjennom praktiske erfaringer og handlinger. Til denne vitenskapelige retningen passer det å bruke en kvantitativ metode (Johannessen et al., 2016). Til min forskning i skolen, vil samfunnsvitenskap og hermeneutikk være den riktige retningen, fordi her vil det være nødvendig å tolke og forstå fenomener. Denne fortolkningen er noe vi gjør hele tiden for å kunne samhandle med andre (Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutikk handler om forståelse og mening. Det vil si at en rekke fenomener er meningsfulle, de uttrykker en mening eller har en betydning. Begrepet mening brukes om både menneskelige aktiviteter og om resultatene av menneskelige aktiviteter. Hermeneutikken er relevant for min forskning fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster. Fortolkning og forståelse av mening ligger i bunnen på disse fagene (Gilje & Grimen, 1993). I tillegg er mine informanters svar på spørsmålene jeg stiller, muntlige ytringer og mitt datamateriale (Gilje & Grimen, 1993). I min rolle som forsker, må jeg tenke på utfordringene som ligger i å bruke hermeneutikk. Som samfunnsforsker må man ofte tolke og forstå noe som allerede er fortolkninger. Så da må jeg som forholde meg til en verden som allerede er fortolket av, i dette tilfellet informantene, selv. Det å forholde seg til dette kan man grovt sett se på i to retninger; man kan velge å se bort fra informantenes beskrivelser av egne aktiviteter fordi slike beskrivelser som oftest er feilaktige, og begrepene som blir brukt, uvitenskapelige. Den andre retningen mener informantenes beskrivelser er fundamentale. Og dette er basert på at det er aktørenes egne oppfatninger av hva de gjør, som gir informantenes handlinger

mening og identitet. Dette på grunnlag av at det blant annet er informantenes egne oppfatninger av hva de gjør, som gir mening og identitet til deres handlinger. Forskningen må derfor bygge på informantenes beskrivelser (Gilje & Grimen, 1993). Max Weber (1985) støtter dette ved å si at sosiale handlinger er atferd som aktørene selv subjektivt tilskriver mening. Ved å velge en av disse retningene, kan man fort havne i en situasjon der vi ikke forstår hva informantene gjør/hvorfor gjør de det eller på den andre siden blir for opptatt og tilmed lurt av deres misoppfattelser. Så da har sosiologen Anthony Giddens (1976) kommet med en tredje mulighet; *dobbel hermeneutikk*. Her tenker han på at forskerne må forholde seg til en verden som er fortolket i fra før av informantene, og på den andre siden må de rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk. Så jeg som forsker må tenke på at å *bare* ta hensyn til informantenes oppfatninger, vil ikke gi et korrekt bilde av, i mitt tilfelle; hvordan lærere tilrettelegger for elever med stort læringspotensial. Grunntanken i hermeneutikk er at vi møter aldri verden forutsetningsløst. Vi har forforståelse og for-dommer. Forforståelsen må være til stede for at forståelse skal være mulig. Vi må ha en viss ide om hva vi skal se etter (Gilje & Grimen, 1993). Men kanskje det aller viktigste begrepet innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Sirkelen viser en forbindelse mellom fortolkning, forforståelsen og den sammenhengen det fortolkes i. Fortolkning er som en bevegelse mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den kontekst det tolkes i. Det kan også være det vi tolker og vår egen forforståelse. Så hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten skal fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes og omvendt (Gilje & Grimen, 1993).

Utfordringene med å bruke hermeneutikk er hvordan en kan avgjøre om en fortolkning er bedre enn andre fortolkninger, og hvem meningen er for. I tillegg blir min rolle som forsker satt på prøve i forhold til min egen forståelse og fordommer. Dette innebærer at jeg som forsker, kan få en mer bevissthet om min forforståelse som igjen kan åpne for en ny forståelse (Gadamer, 1999). I min forskning handler det om hva vi kan lære av de muntlige ytringene, både som person og samfunn.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål og hermeneutiske tilnærming, er et kvalitativt forskningsintervju et klart valg. Kvalitative intervjuer er den mest brukte måten å samle inn egne data på. Det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt

(Johannessen et al., 2016). Jeg ønsker å samle inn så mye data som mulig og få så omfattende beskrivelser («thick descriptions») som mulig (Denzin & Lincoln, 2000). Dette vil jeg få gjennom intervjuformen i form av informantenes tanker, formuleringer, erfaringer og følelser (Thagaard 2013). Derfor mener jeg det er viktig å ta med Steinar Kvale (1997) sine 12 aspekter ved det kvalitative intervjuet som er viktig å ta hensyn til. Disse mener jeg er viktige for valget av valgt metode, og velger derfor å gå kort igjennom disse;

- 1) Livsverden – informantens livsverden og relasjonen til denne.
- 2) Mening – den som intervjuer registrerer og tolker meningen i det som sies.
- 3) Det kvalitative – intervjuet skal gi kunnskap.
- 4) Det deskriptive – prøve å oppnå nyanserte beskrivelser av ulike aspekter.
- 5) Det spesifikke – få beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger.
- 6) Forutsetninger – intervjuer må være bevisst på å være åpen for nye fenomen.
- 7) Fokusering – intervjuet er fokusert på bestemte tema, men ikke strengt strukturert.
- 8) Flertydighet – det informanten uttaler seg om, kan tolkes i flere retninger.
- 9) Forandring – et intervju kan gi nye innspill, og kan føre til at intervjuer endrer oppfatning av et bestemt tema.
- 10) Følsomhet – ulike intervjuere kan føre til at informanten uttaler seg ulikt til hver intervjuer.
- 11) Mellommenneskelig forhold – kunnskap som erverves oppstår i samspillet i situasjonen.
- 12) Positiv opplevelse – et godt gjennomført intervju, kan være en berikende opplevelse for informanten.

Kvale & Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. «Gjennom samtaler kan mennesker forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn eller handlinger, beskrive hvilke intensjoner de har, hva de tenker, føler og mener» (Johannessen et al., 2016, s. 145). Samtalen gir innblikk i, i min forskning, lærernes livsverden – gjennom muntlige ytringer. Et kvalitativt forskningsintervju gir informantene større frihet til å uttrykke seg, sammenlignet med et spørreskjema. I tillegg kommer menneskers erfaringer og oppfatninger bedre frem når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Johannessen et al., 2016).

Dersom det er ønskelig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av informanters forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen, velger vi en-til-en- intervjuer (Johannessen et al., 2016).

Det kvalitative forskningsintervjuet kan være mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd. Et intervju kan være ustrukturert, semistrukturert, strukturert og strukturert med faste svaralternativer (Johannessen et al., 2016). Det det handler om er forskjellen mellom disse; hvordan er rekkefølgen på spørsmålene organisert forut intervjuet. Et semistrukturert eller delvis strukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Den som intervjuer kan bevege seg frem og tilbake i forhold til spørsmål og rekkefølge (Johannessen et al., 2016). Kvale & Brinkmann (2015) sier at et semistrukturert intervju er fleksibelt og åpent. Og formålet er å få informasjon fra informanten og dens livsverden. Å bruke et semistrukturert intervju som metode i min forskning, ble et naturlig valg. Jeg ønsket å ha åpne intervjuer med mine informanter, samtidig som intervjuguiden var overordnet. Men verken jeg eller informantene var bundet fast i spørsmålene, og kunne bevege oss frem og tilbake der det var behov for det. I tillegg fikk jeg muligheten til å stille tilleggsspørsmål der det var naturlig. Dette var spørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Denne intervjuformen gjorde at jeg fikk gode beskrivelser fra lærerne i arbeidet med tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial. Og dette er i tråd med hermeneutikken der et aspekt er å tolke informantenes muntlige ytringer.

Det foreligger en rekke kritikker og innvendinger mot det kvalitative intervjuet. Kvale (1997) har satt opp en del standardinnvendinger som kritikerne bruker mot det kvalitative intervjuet. Det er blant annet ikke vitenskapelig, subjektivt og ikke troverdig/pålitelig på grunn av ledende spørsmål. I tillegg er det ikke en vitenskapelig metode, ikke generaliserbar og ikke valid. Med hensyn til troverdighet mener Kvale (1997) at det er viktig å se på hvem man ikke kan stole på. I tillegg vil interaksjonen mellom partene i intervjuet øke muligheten for skjevhet i forhold til både intervjuer og informant. Å anerkjenne en eventuell skjevhet, kan derimot bidra til noe konstruktivt. Å ha ledende spørsmål, mener han kan bidra til å få testet reliabiliteten på svarene. Det viktige her er hvor spørsmålene leder oss hen, og hvorvidt ny kunnskap oppstår.

3.2 Forskningsdesign

I dette kapitlet vil jeg presentere utviklingen av intervjuguiden, utvelgelsen av informanter, og redegjøre for hvordan intervjuene med lærerne ble gjennomført.

3.2.1 Utvikling av intervjuguiden

I arbeidet med utformingen av intervjuguiden, har det å finne ut hvordan spørsmål skal formuleres og stilles vært svært viktig. I dette arbeidet har jeg latt meg inspirere av Patton (1990), og hans forslag til hvordan spørsmål kan stilles. Dette omhandler blant annet hvordan intervjuer kan oppmuntre til refleksjon over et tema gjennom oppfølgingsspørsmål, oppfordre informanten til å gi detaljerte svar ved å spørre konkret, følge opp svarene med operasjonaliserende spørsmål, be om nyanserte svar, vise interesse overfor svarene til informantene og gi respons. I tillegg til de ovenfornevnte punktene, har det å lytte til informantene, stille enkle og korte spørsmål, observere kroppsspråket og unngå å stille hvorfor-spørsmål vært sentralt. Siden mitt vitenskapelige ståsted er hermeneutisk, har jeg måttet være bevisst på min utforming av forskningsspørsmålene mine. Jeg har et ønske om å finne ut forståelsen hos informantene, og finne mening med informantenes muntlige ytringer. Min komplette intervjuguide inneholder 18 spørsmål. Disse spørsmålene er fordelt på 3 ulike emner (Vedlegg 3).

En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås. De ulike temaene tar utgangspunkt i de problemstillingene som undersøkelsen skal belyse (Johannessen et al., 2016). Siden jeg har valgt å bruke et semistrukturert intervju i min forskning, har guiden jeg har utformet, hjulpet meg til å først identifisere sentrale deltemaer som inngår i min overordnede problemstilling. For så å lage underspørsmål til hver av deltemaene slik at jeg skulle få dekket og få så utdypende svar fra mine informanter som mulig. På forhånd hadde jeg tenkt igjennom at mine intervjuer av mine informanter, ville være fleksible. I det legger jeg at hvilken rekkefølge spørsmålene ble stilt kunne variere, og informantene hadde mulighet til å tilføye, hoppe tilbake til spørsmål og både jeg som intervjuer og informanter kunne stille tilleggsspørsmål. Målet mitt er å lage en så god intervjuguide som mulig, slik at jeg får besvart mine forskningsspørsmål fra informantene på en utfyllende måte.

3.2.2 Utvelgelse av informanter

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning, både kvantitative og kvalitative studier. Når det benyttes kvalitative metoder, ønsker en å komme nær innpå personer i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om. Hensikten og målet med kvalitative intervjuer er at problemstillingen kan belyses fra flere sider (Johannessen et al., 2016). I teorien er det ingen øvre eller nedre grense for antall intervjuer eller observasjoner. Det som er viktigst er å skaffe et relevant utvalg av

informanter (Malterud, 2011). Så jeg valgte en kriteriebasert utvelgelse, der mine informanter oppfyller spesielle kriterier (Johannessen et al., 2016). Mine kriterier for valg av informanter var at de måtte ha minimum 4-årig høyskole/universitetsutdannelse, adekvat erfaring fra norsk skoleverk, måtte ha vært yrkesaktiv i minst 4 år i skolen og ha erfaringer fra å ha jobbet på flere trinn med varierende fagkrets. Å ha erfaringer fra PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) var ikke et kriterium, men dette utgjorde likevel et positivt innslag, og ga enda mer utfyllende svar i forhold til min problemstilling. Med disse kriteriene, mener jeg det kommer klart frem at mine informanter har en solid og kvalifisert pedagogisk bakgrunn.

Utvalget av informanter er begrenset til en kommune i Nord Norge, og en skole i nærområdet. Utvalget mitt består av 4 lærere i alderen 27-62 år, de jobber på barneskolen og har til sammen jobbet på alle trinn, og har tilegnet seg kompetanse og erfaringer gjennom 4 til over 40 års praksis. Dette utvalget mener jeg vil gi meg fyldige og detaljerte muntlige ytringer, og bistå meg på en meget god måte i arbeidet med forskningsspørsmålene mine. Og vil gi meg god hjelp til å belyse min problemstilling. Jeg har valgt mine informanter strategisk etter hvordan deres utdanning, yrkesaktivitet og erfaringer er. Mitt utvalg blir da ikke representativt, men hensiktsmessig (Johannessen et al., 2016). Vi kan også kalle mitt utvalg for en marginalgruppe (Olsen-Mellin, 1996).

Etter å ha fylt ut, sendt inn min søknad (se vedlegg 1) til NSD (Norsk senter for forskningsdata), og fått godkjent mitt forskningsprosjekt, begynte jeg mitt arbeid med å finne informanter som oppfylte mine kriterier. Jeg valgte å ta personlig kontakt med de jeg ønsket å ha med som informanter i forsknings studiet. De fikk et informasjonsskriv om hva studien gikk ut på, og jeg var tilgjengelig for flere spørsmål om det skulle være nødvendig. Alle de som fikk en forespørsel om å delta, takket ja. Jeg fikk en uventet, men gledelig reaksjon da flere andre lærere fikk vite om dette forskningsprosjektet, og ønsket å bidra med sine erfaringer rundt tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial. De ble satt opp som «reserver» i tilfelle de opprinnelige utvalgte informantene skulle velge å ikke delta.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Før jeg startet arbeidet intervjuene av mine informanter, gjennomførte jeg 2 prøveintervjuer slik at jeg fikk testet, justert og validert mine spørsmål. Da dette var gjort, sendte jeg en søknad til skolens rektor om tillatelse til å ha intervjuer med de utvalgte informantene. Og etter å ha innhentet samtykke, avtalte jeg tid med informantene. Før intervjuet kunne ta til, måtte de fylle ut et samtykkeskjema som jeg på forhånd hadde skrevet ut (Vedlegg 2). Dette skjemaet var i henhold til Personopplysningsloven (2018). Jeg gjennomgikk skjemaet

sammen med hver og en av informantene på intervjuene, og forsikret meg om at alle informantene forsto skjemaets innhold. I samme setting, pratet jeg og informantene uformelt om «vær og vind». Jeg anså dette som nødvendig for å få en glidende overgang til det formelle intervjuet, og skape en god relasjon og atmosfære. Et intervju er en relasjon mellom (vanligvis) to deltakere (Johannessen et al., 2016) Og den informasjonen som kommer ut av intervjuet, er avhengig av denne relasjonen (Johannessen et al., 2016). Intervjuene ble dokumentert ved hjelp av lydopptak, og før selve intervjuet startet tok jeg en test av lyden sammen med informanten for å sjekke om avstand til lydopptaker var tilfredsstillende slik at stemmene ble tydelige (Patton, 1990). Hvert intervju varte mellom 35-60 minutter. Intervjuene ble gjennomført på et stille møterom utenfor arbeidstiden, på den skolen informantene hadde sitt arbeidssted.

Formålet med intervjuene er å se hvordan lærere tilpasser opplæring for elever med stort læringspotensial. Og jeg som forsker er opptatt av å utvikle en helhetsforståelse (Wardekker, 2000). For å skaffe meg det stilte jeg oppfølgingsspørsmål gjennom hele intervjuprosessen. Informantene ga gode og utfyllende muntlige ytringer. Noen av informantene hadde mer utdypende svar enn andre på enkelte spørsmål, og var generelt mer muntlig aktiv. Alle informantene ble stilt oppfølgingsspørsmål, og jeg som forsker måtte tilpasse meg hver enkelt informant sin informasjonsflyt. Ved halvparten av intervjuene skrev jeg notater underveis som jeg kunne bruke i forhold til tilleggsspørsmål/oppklaringsspørsmål til informantene helt på slutten av intervjuene. Underveis i intervjuene var det viktig for meg som forsker å gi respons til det informantene ytret, spesielt ved spørsmål som jeg ønsket en enda mer utfyllende og et detaljert svar på (Patton, 1990). Da jeg var ferdig med de 4 intervjuene, så jeg at valget med å ha 4 informanter var riktig. Dersom jeg hadde hatt 2-3 informanter til, så hadde ikke det, mest sannsynlig, tilført studien noe nytt og overraskende. Studien er mettet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Datamaterialet

Data som er samlet inn må analyseres og tolkes. Analyse av kvalitative data består i å bearbeide tekst (Johannessen et al., 2016). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for transkriberingen og analytisk tilnærming.

3.3.1 Transkribering

Transkriberingen av intervjuene gjorde jeg straks etter hvert intervju. Dette gjorde jeg fordi jeg da hadde intervjuet ferskt i minne, og jeg husket godt hva informantene sa og hvordan kroppsspråket deres var. Fordelen med å transkribere raskt etter intervjuet var at jeg kunne

legge merke til ulike utsagn fra informantene, og skrive notater som jeg kunne bygge videre på i neste intervju. Dette er i tråd med hva Nilssen (2012) sier om at det ideelt sett bør gjøres så raskt som mulig etter at opptaket er gjort. Jeg transkriberte hvert intervju etter fargekoder, der hvert forskningsspørsmål fikk en farge og de tilhørende og relevante svar også fikk den samme fargen. Dette gjorde jeg fordi jeg da fikk en god oversikt over svarene på mine forskningsspørsmål hos alle informantene og det som var viktig for analysen, og ikke det som var på siden av temaet (Nilssen, 2012). Jeg skrev et navn på hver transkripsjon (eks. inform1, inform2 osv.) slik at jeg lett kunne finne frem i notatene. I tillegg brukte jeg stikkord som knyttet svarene til ulike teori og forskning. Da transkriberingen var ferdig, lyttet jeg på nytt gjennom intervjuene for å se om alt var kommet med. Dersom noe var uklart hadde jeg mulighet til å spørre informantene mine om dette, og eventuelt få utdypet noe ved behov. Det benyttet jeg meg av. Transkriberingen var et krevende og nøysomt arbeid. Å få det så detaljert og presist som mulig var svært viktig for min videre analyse av datamaterialet mitt.

3.3.2 Analytisk tilnærming

Underveis i analyseprosessen min, opplevde jeg at mine informanter gav meg mange like betraktninger rundt et forskningsspørsmål. Thagaard (2018) som en av flere, kaller dette temaanalytisk tilnærming. Og det er Thagaard (2018) sin beskrivelse jeg har tatt som utgangspunkt i min analyseprosess. Det er fordi den metoden egner seg godt i de forskningsprosjekter der informantene har svart på de samme spørsmålene. Når det utføres temaanalyser, er oppmerksomheten rettet mot temaer som er representert i studien, og en analyserer data om hvert tema fra alle deltakere. Videre sammenlignes det data fra alle informantene slik at det kan utvikles en dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018). Denne måten å tilnærme seg analytisk, passet til min forskning siden mine informanter gir meg beskrivelser av det som er virkelig. Etter inspirasjon fra denne analyseprosessen gjennomførte jeg mine intervjuer, transkriberte, kodet og klassifiserte dataene mine på en helhetlig måte. Det neste jeg gjorde i prosessen var å bli godt kjent med transkriberingen fra intervjuene gjennom å lese referatene inngående, få en god oversikt over innholdet og dannet meg et inntrykk av hva dataene kan gi en forståelse av (Thagaard, 2018). I denne analysen legges det vekt på to ulike fremgangsmåter; vi diskuterer hvordan begrepene vi anvender i analysen kan bidra til å utvikle vår forståelse av temaene, og vi viser hvordan de spørsmålene vi stiller til data, driver analysen fremover (Thagaard, 2018).

I sammenheng med hermeneutikken var jeg nødt til i forbindelse med analyseprosessen å legge vekt på at det ikke finnes bare en sannhet, men legge vekt på at fenomener kan tolkes

på flere nivåer. I prosessen handlet det om å forstå delene i lys av helheten. Målet mitt var oppnå en gyldig forståelse av meningen i referatene. Og i arbeidet med å tolke intervjuene, måtte jeg se på meningen i teksten (Thagaard, 2018). I min analyseprosess har jeg valgt å bruke både en induktiv og deduktiv tilnærming. På den ene siden har jeg valgt ut på forhånd hovedtemaer og forskningsspørsmål som har vært overordnede i hele prosessen, og på den andre siden har jeg formulert underkategorier som er blitt utledet av svarene fra mine informanter i intervjuprosessen. Etter å ha grundig tematisk analysert mitt materiale valgte jeg disse hovedkategoriene; Forståelsen av begrepet tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial, organiseringen rundt elever med stort læringspotensial, gjennomføringen av undervisningen i forhold til elever med stort læringspotensial og utfordringer knyttet til elever med stort læringspotensial.

3.4 Vurdering av forforståelse, reliabilitet, validitet og generalisering

I vurderingen av studiens kvalitet er forforståelse, reliabilitet og validitet viktige begrep. Forforståelsen er ifølge Malterud (2011) det en tar med seg inn i et forskningsprosjekt. Dette være seg teoretisk rammeverk, erfaringer og perspektiver knyttet til forskningen. Styrken ved forforståelsen kan være at den gir støtte til forskningsprosjektet. Svakheten kan ligge i det at det som kommer frem i studien bare bekrefter det som allerede er kjent for forskeren (Malterud, 2011). Et grunnleggende spørsmål i all forskning er datas pålitelighet. På forskningsspråket betegnes dette som reliabilitet. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten det samles inn på, og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2016). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler reliabilitet om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Derfor må alt i min forskningsprosess være mulig for andre å følge. I dette ligger det at jeg som forsker må grunngi hvorfor jeg velger å bygge opp studien slik jeg gjør. Dette gjelder både valg av metode og selve analyseprosessen. Dette bidrar til å styrke studiens reliabilitet, samtidig som den blir transparent (Thagaard, 2018). Jeg har valgt å bruke kvalitative intervjuer i mitt forskningsprosjekt fordi en vet at det kan lettest oppnå høy reliabilitet og validitet ved måling og registrering av sosiale fakta (Befring, 2002). Dette kan by på utfordringer, siden mine samtaler med informantene, er datainnsamlingen. Her vil det som intervjuer, være viktig at jeg stiller de samme spørsmålene, være sikker på at informantene forstår spørsmålet, at svarene fra informantene er forstått og stille åpne oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det kommer til validitet, er det viktig at jeg som forsker gjør rede for min tilknytning til det som det skal forskes. Det er sentralt at jeg også her redegjør for utvalget av informanter, valg av metode, transkribering og analyseprosesser for å styrke validiteten. Dette vil gjøre at de som leser oppgaven min, kan vurdere om min tilknytning har påvirket tolkingen av resultatet (Dalen, 2011). Jeg har et forholdsvis lite utvalg på 4 informanter. Dette gjør at en må tenke på i hvilken grad mine resultater kan overføres til andre informanter enn dem som jeg har intervjuet (Dalen, 2011). I en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Pervin (1984) som snakker om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om. Når det gjelder min forskning er validiteten knyttet til om hvorvidt jeg har klart, og i hvilken grad har klart å få frem lærernes forståelse av tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial. Her snakker vi om begrepsvaliditet som dreier seg om relasjonene mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. «Er dataene valide representasjoner av det generelle fenomenet?» (Johannessen et al., 2016, s. 66).

Fortolkningen min danner grunnlaget for en mulig analytisk generalisering. Om en forskning er generaliserbar handler om funnene som er gjort, og om disse kan overføres til tilsvarende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjør vi at vi som forskere må argumentere for at den forståelsen vi gjør oss, kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Jeg mener at mine funn vil være overførbare og aktuelle for andre lærere, skoler, skoleledere og innenfor skolepolitisk agenda. I mitt arbeid med forskningsprosjektet, har jeg gjennomarbeidet min problemstilling og mine forskningsspørsmål flere ganger. I tillegg er spørsmålene i intervjuguiden knyttet opp til hvert og ett av forskningsspørsmålene. Og jeg har grundig beskrevet mine funn. Dette gjør at dataene jeg har samlet inn gir meg muligheten til å få en god tolkningsvaliditet (Dalen, 2011). Det heter transparens og er viktig for validiteten.

3.5 Forskningsetikk

Den metodologiske tilnærmingen jeg har valgt, intervju, gjør at jeg møter og prater med ulike mennesker. De dataene informantene gir meg, må jeg tolke «nøytralt». Ifølge Forskningsetikkloven § 1 står det at forskning skal ta hensyn til etiske normer (Forskningsetikkloven, 2006). I mitt tilfelle må jeg se på forskningsetiske retningslinjer for

samfunnsvitenskap, jus og humaniora (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg har jeg måttet i mitt forskningsprosjekt, sende inn meldeskjema til NSD. Grunnen er at jeg skal behandle personopplysninger med elektroniske hjelpemidler (Personopplysningsloven § 31). I informasjonsskrivet som informantene har fått utdelt, står det at de når som helst kan trekke samtykket sitt tilbake. Og at lydopptak slettes når prosjektet avsluttes mai 2022, og at all data anonymiseres (Se vedlegg 2). Det datamaterialet jeg innehar etter intervjuene, skal ikke endres på. Informantene skal kunne kjenne igjen sine utsagn. Dersom en endrer på dette, kan det få konsekvenser. Virkeligheten skal representeres (Ryen 2002). Johannessen (2010) sier vi heller må se på vaner eller handlingsmønstre som kan tolkes på en ny måte. Jeg har valgt i min forsknings studie å ikke sende transkribering tilbake til intervjupersonene, men i stedet gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte dersom informantene skulle ønske det (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved fire anledninger ble det behov for disse sammenhengende transkripsjonene, da jeg hadde behov for å få utdypet et emne nærmere.

I begynnelsen av arbeidet mitt med denne forskningen var det viktig å tenke på mulige etiske dilemmaer. Ett etisk dilemma dukket opp, og det var at jeg jobbet på samme skole som de jeg skulle ha som informanter og intervjuer. Ville informantene svare oppriktig på mine forskningsspørsmål? Eller ville svarene bli «farget» etter hva de vet om meg og min pedagogiske kunnskap? Jeg valgte å intervjuer lærerne på min egen skole fordi min problemstilling og forskningsspørsmål kan oppfattes som «ufarlig» for informantene. I tillegg redegjorde jeg også muntlig for min taushetsplikt som forsker (Forvaltningsloven §13, 1967) før intervjuet startet, og forsikret mine informanter om den informasjonen de gav meg ble behandlet konfidensielt og fortrolig (NESH, 2016).

I masteren har jeg forholdt meg i hovedsak til nordiske og engelskspråklige kilder. For å finne disse kildene har jeg brukt biblioteket ved Nord universitet, fått tips fra min veileder, søkemotorer som Google, journals.sagepub.com, eric.ed.gov og kjøpt og lest fagbøker og funnet den opprinnelige kilden i fagbøker, vitenskapelige tekster og artikler.

4.0 Presentasjon av analysefunn

I denne delen av oppgaven presenterer jeg jeg har fått gjennom mine 4 intervju. Etter gjennomførte intervju har jeg kommet til 4 hovedkategorier, samt flere underkategorier. Hovedkategoriene er; Forståelsen av begrepet tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial, organiseringen rundt elever med stort læringspotensial, gjennomføringen av

undervisningen i forhold til elever med stort læringspotensial og utfordringer knyttet til elever med stort læringspotensial.

I forhold til forskningsetiske prinsipper, har jeg valgt Informant 1, Informant 2, Informant 3 og Informant 4 som koder for å holde anonymiteten overfor mine informanter. I analysen vil jeg bruke «informanten/informantene» uavhengig om det er hun, hen eller han. I presentasjonen vil svarene fra informantene settes sammen, og sitater fra informantene vil være med på å underbygge det informantene har svart på de ulike spørsmålene underveis i intervjuprosessen. De sitatene som blir brukt, blir brukt i bokmålsform. Dette i forhold anonymiteten til informantene.

4.1 Forståelsen av begrepet tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial

I denne kategorien vil jeg se nærmere på informantenes forståelse av begrepet tilpassa opplæring, og elever med stort læringspotensial. Jeg har valgt å beskrive funnene i 2 underkategorier; (1) Tilpassa opplæring, og (2) forståelsen av elever med stort læringspotensial.

4.1.1 Tilpassa opplæring

Samtlige informanter gir en forståelse av begrepet tilpassa opplæring, men samtidig gir informantene vage beskrivelser av begrepet tilpassa opplæring. Det er noen likhetstrekk, men samtidig nyanser i deres beskrivelser. Ved informantenes forståelse av begrepet tilpassa opplæring finner en flere sammenfallende trekk. Det er en bred enighet blant informantene at en skal gi elevene mulighet til å oppleve mestring på sitt faglige nivå, både når det gjelder muntlig og skriftlig fremstilling. Informant 1,3 og 4 er svært tydelig på at tilpassa opplæring i skolen gjelder ALLE elevene. Informant 1 sier: *De skal få en undervisning som de forstår noe av, og kan gjøre noe med.* Dette er i likhet med det informant 3 beskriver da informanten forteller om at:

Tilpassa opplæring både skal gjelde for svake og sterke elever. I tillegg til fremmedspråkelever. Og dette skal gjelde for alle elevgrupper gjennom hele utdanningsløpet.

Det å kjenne på mestring og opplevelser er ifølge Informant 1, svært viktig. Og da på den måten at de mestrer oppgaver, uten å oppleve for mye frustrasjon. Informant 2 beskriver det med andre ord, men samtidig støttende i forhold til hvordan Informant 1 beskriver det. Informant 2 sier elevene må nås på de målene de er på, og prøve å legge til rette slik at de driver seg videre i sin faglige utvikling. Informant 4 uttrykker seg slik: *Tilpassa opplæring er*

et begrep som gjelder alle elevene på skolen, og det skal ivareta mangfoldet i ei elevgruppe. Og det betyr at hver enkelt elev skal få muligheter til å få utvikle seg, ut ifra sine evner og forutsetninger.

Informant 1 gir uttrykk for at det er vanskelig å forstå begrepet, nesten alltid, å vite hvor man skal legge «lista» for å oppnå den tilpassede undervisningen eleven har krav på. For eleven har jo krav på å utvikle seg, de skal kjenne mestring og opplevelser. Informant 3 har en forståelse av begrepet som et begrep som gjelder alle elevene på skolen, og at hver enkelt skal få mulighet til å utvikle seg ut ifra sine evner og forutsetninger. Videre har Informant 2 den forståelsen av tilpassa opplæring som undervisning som skal legges på det nivået elevene er på. Informant 1 er enig i dette og beskriver det nærmere slik:

Hvor høyt eller hvor langt opp i klassetrinnene skal en gå for å finne mål for denne gruppen? Vi er jo ute etter kompetansemålene etter 2, 4 og 7.klasse. Og så er jo spørsmålet når eleven på 4.trinn har oppnådd målene for 5.trinn. skal en da gå til målene på 6.trinn? Og da kommer jo alle utfordringene med lærebøker. På 6.trinn bruker de den boka, så jeg kan jo egentlig ikke hente opp oppgaver derfra, for den boka skal jo eleven ha neste år. Det er dette jeg synes er utfordrende, og få en god nok tilpassa opplæring. Og ikke minst snakke om hvordan få det til?

I forlengelsen av sitatet tilføyer Informant 1 at ALLE har krav på tilpassa opplæring, og da på SITT nivå. På lik linje med Informant 1, sier Informant 3 at tilpassa opplæring er for alle elevene. Videre snakker informanten om at både svake og elever med stort læringspotensial har krav på tilrettelegging. Det er ikke tvil hos informanten, om at de svake elevene prioriteres. Her poengterer imidlertid informanten at det er ingenting som tilsier at en sterk elev IKKE skulle ha en individuell opplæringsplan (IOP). Det tilføyes videre av informanten at en må jo likevel gå ut ifra de retningslinjene som vi i praksis bruker i norsk skole. Samtidig stiller Informant 4 spørsmål:

Hva skal egentlig til før en elev med stort læringspotensial får et enkeltvedtak i skolen, som gir de rettigheter til å få et bedre utbytte av tilpassa opplæring. For et slikt vedtak skal jo synliggjøre hva eleven jobber med.

4.1.2 Forståelsen av elever med stort læringspotensial

Beskrivelsene informantene gir, viser at det er mye som samsvarer mellom informantene.

Alle informantene forteller om elever med stort læringspotensial, er elever som viser en større forståelse av læringen enn andre elever. Informant 2 forklarer disse elevene som elever som skjønner og tar alt med en gang. Informant 2 redegjør videre at denne elevgruppen trenger mer enn det generelle som er lagt opp til av undervisning i klassen. Det generelle blir rett og slett for enkelt for dem. De krever større utfordringer. Informant 3 tar beskrivelsen av elever med stort læringspotensial noe lenger idet informanten forteller om at denne elevgruppen tar ting lettere, de er mer engasjerte i undervisningen, og som regel mer utholdende når det kommer til problemløsninger. Informant 3 forteller videre: *Elevene tar abstrakte gjøremål og gjør det mer konkret.* Her poengterer Informant 3 samtidig at elever med stort læringspotensial også kan ha svake læringsopplevelser. De har ikke nødvendigvis en høy læringsforståelse jevnt over, det kan variere. Forståelsen av begrepet elever med stort læringspotensial for Informant 4 er dyptliggende. Informanten forteller at dette begrepet med stort læringspotensial er blitt mer fokusert på i de senere årene. Informanten gir et eksempel om at dersom vi går 10 år tilbake i tid, så tenkte få i skolen på denne elevgruppen. Begrepet flink ble brukt, og det var det. Informanten forklarer videre at det har blitt et begrep som er kommet inn i læreplanene, og at det diskuteres mye mer om nå. I tillegg poengterer Informant 4 om at det gjøres mye forskning på denne elevgruppen. Videre forteller informanten at det som kjennetegner denne gruppen er at de lærer raskere, og kan på en måte tilegne seg kompleks kunnskap. Dette utsagnet samsvarer med det Informant 3 fortalte. Informant 4 redegjør videre at det er mellom 15-20 % elevene i en klasse som har et slikt stort læringspotensial. Informanten påpeker samtidig at det er *dersom* vi blir flinkere til å tilrettelegge. Informant 1 underbygger dette ved å fortelle om viktigheten av å se elever som viser en rask forståelse av emner det jobbes med, og gi de utfordringer på et høyere nivå. Informant 4 sier videre at disse elevene er kjappe i hodet, de viser evne til kritiske refleksjoner, de stiller flere og videre spørsmål. I tillegg er de nysgjerrige, og informanten tenker at denne elevgruppen utfordrer oss lærere. Informant 4 sier videre:

Det er en balansegang mellom det å ha et inkluderende læringsmiljø og et trygt klassemiljø. Der alle skal føle seg som en av alle, men samtidig legge grunnlaget for faglige utfordringer. Dette er spesielt utfordrende med tanke på elever med stort læringspotensial.

Informant 1 imøtekommer utsagnet til Informant 4:

Elever med stort læringspotensial får for lite, det blir for enkelt for dem. Derfor trenger de mye større utfordringer.

4.2 Organiseringen rundt elever med et stort læringspotensial

I denne kategorien vil jeg beskrive nærmere det informantene forteller om organisering i forhold til elever med stort læringspotensial. Organiseringen handler ikke bare om direkte arbeid med elever med stort læringspotensial, men også samarbeid med lærere og foreldre. Funnene blir analysert i 3 underkategorier: (1) gruppe eller individarbeid, (2) samarbeid mellom lærere, (3) samarbeid skole og hjem og (4) læreplanarbeid.

4.2.1 Gruppe eller individarbeid

Det er samsvar både mellom Informant 1, 2, 3 og 4 når det gjelder å bruke ulike gruppesammensetninger i undervisningen. Alle informantene tar i bruk organiseringen der elever med stort læringspotensial jobber sammen 2 og 2, sammen med en læringspartner og i mindre grupper. Dette kommer an på hvilke oppgaver som skal forsøkes løst. Informant 2 forteller at denne organiseringen av grupper gjøres sjelden utenfor klasserommet. Tilgangen på andre rom enn klasserommet og voksentetthet nevnes som en begrensning. På dette punktet gjør Informant 4 rede for at elevene både kan gå ut av klasserommet, være på et grupperom eller ute i allrommet. Informant 4 stiller seg likevel noe kritisk til denne organiseringen:

Det vanskeligste med organiseringen er at denne elevgruppen med stort læringspotensial ikke er identifisert godt nok, og ikke minst på forhånd.

Videre forteller Informant 4 om den utstrakte bruken av helklasseundervisning, som kanskje ikke styrker elever med stort læringspotensial i den grad det er ønskelig. Informanten trekker her inn at det da ikke åpnes for dialog, og elevene skal bekrefte at de følger og forstår hva læreren prater om. I forlengelsen av dette forklarer Informant 3 at helklasseundervisning fungerer, men at det da må legges inn samtaler med en eventuell læringspartner. Informanten mener at dette bidrar til at det blir mer åpnet opp for kreativitet og utforskning hos elevene. Samtidig påpeker informanten at det legges opp til mye individuelt arbeid, men dette går ofte over i gruppearbeid siden de involverer andre underveis i arbeidet. Informant 2 vektlegger også dette punktet der individuelt arbeid er dominerende i valg av organisering i forhold til elever med stort læringspotensial. Informanten forklarer dette ut ifra som nevnt tidligere, tilgangen på voksne og ikke minst kvalifiserte voksne. Informant 2 tilføyer likevel:

Elevene mine sitter stort sett i grupper i klassen, kommer an på hvordan klassen fungerer som helhet, og da kan de jobbe sammen. Jeg prøver på at de læringssterke innimellom får jobbet sammen, mens andre ganger blir de spredt utover på ulike grupper.

4.2.2 Samarbeid mellom lærere

Funnene viser at samtlige av informantene legger vekt på at et samarbeid mellom lærere når det gjelder elever med et stort læringspotensial er sentralt i organiseringen. Når det gjelder hva som *blir* gjennomført av samarbeid er det ulike betraktninger og opplevelser hos informantene. Informant 1 gir uttrykk for at man kanskje ikke har samarbeidet godt nok på tvers av trinnet. I stedet for er det lærer alene som planlegger for hva elevene skal jobbe med, og hvilken organisering som fungerer optimalt. Informanten utdyper videre at dette er ulikt fra år til år. Noen år er det mye samarbeid på teamet og på tvers av trinnene. Andre arbeidsår kan inneha svært lite samarbeid. Alt avhenger av hvem man jobber sammen med på team. Og om de andre teammedlemmene ser viktigheten av å legge til rette for denne elevgruppen, utover tilpassa opplæring. Videre kommer Informant 2 med en beskrivelse av at:

Det har skjedd at vi har fått til et samarbeid på trinnet. Men dette skoleåret føler jeg at vi har vært alene om det i hver klasse.

Informanten forteller videre om et svært varierende samarbeid, og opplever store variasjoner i forhold til organiseringen rundt elever med stort læringspotensial. Noen år har fokuset vært stort på denne elevgruppen, mens andre år har ikke samarbeidet mellom pedagogene på langt nær vært godt nok. I likhet med de andre informantene beskriver også Informant 4 et mangelfullt samarbeid, men Informanten kommer samtidig med en poengtering at samarbeidet skjer oftest på et metodenivå. Informanten beskriver det slik:

Vi kan si at vi skal jobbe med multiplikasjon, og vi skal ha innlæring av gangning. Og vi vet at det er 4 elever som er supergode og kan dette fra før av. Da kan jeg og min kollega som er i mattetimen si til disse elevene at dere trenger ikke å sitte her i klasserommet å jobbe med gangning. Da kan disse elevene få jobbe med mer differensierte oppgaver ute på allrommet.

4.2.3 Samarbeid skole og hjem

Funnene her indikerer at samtlige av de fire informantene ikke har et utstrakt, organisert og systematisk samarbeid med foreldrene til elevene med stort læringspotensial. Informantene har ikke deltatt på samarbeidsmøter og elevmøter eller opplevd noen gang der det er innkalt til møter der fokuset har vært på det store læringspotensialet eleven har. Informant 2 forteller om et foreldresamarbeid som går via spontane telefonsamtaler, mail eller på kontaktmøter

som er to ganger årlig. Det foreligger ikke noe organisert samarbeid med foreldrene der det blir lagt en plan for hvordan opplæringen skal foregå eller hvilke læreverk som skal tas i bruk. Informant 2 redegjør videre:

Jeg har opplevd at foreldre har tatt kontakt og bedt om mer arbeid til sitt barn på skolen. Problemet blir ofte at du ikke har nødvendigvis den tiden du trenger for å få satt i gang den nødvendige opplæringen av det nye fagstoffet til denne elevgruppen. Det er heller ikke nødvendigvis alle foreldre som forstår at de også er nødt til hjelpe sitt barn hjemme for å få den faglige fremgangen de ønsker.

Informant 1 forteller om at et spesifikt møte angående en elev med stort læringspotensial aldri har funnet sted. Det samme gjelder dialog med foreldre om deres barn sitt store læringspotensial. I likhet med Informant 2, beskriver Informant 1 også at dette kan nevnes på et kontaktmøte:

Jeg har nevnt det en gang på et kontaktmøte. Og da gjaldt det et spesifikt fag, matematikk. Da sier jeg til foreldrene at deres barn mestrer dette faget særdeles godt, og at eleven vil få et eget opplegg på en måte. Utover dette er ingenting organisert rundt foreldresamarbeid.

Informant 4 snakker også om bruken av kontaktmøter som den eneste måten for samarbeid rundt elever med stort læringspotensial. Informanten utdyper det slik:

På kontaktmøtet blir det ofte slik at tilbakemeldingene til foreldrene blir at barnet deres er flinke, de tar fagstoffet lett, de jobber fort og er konsentrerte. Og så møter man liksom ingen motstand fra foreldrene. Foreldrene er fornøyde med det de hører, og vi lærere er jo også fornøyde.

I forlengelsen av dette forteller Informant 4 at i en hverdag der en står 100% i det, så er vi fornøyde med at det er slik. Dette på tross at vi vet at begrepet tilpassa opplæring skulle ha vært trukket som et mer tøyelig begrep for de elevene med et stort læringspotensial og samarbeidet med foreldrene.

Informant 3 uttaler seg slik på spørsmålet om foreldresamarbeidet:

Jeg har i liten grad hatt et fokus på dialog med foresatte vedrørende elever med stort læringspotensial. Jeg har hatt fokus på å tilpasse undervisningen for disse elevene ved å introdusere de til læremidler som er adaptive, utfordrende og i lærings situasjoner der problemløsning-metodikken er sentral.

4.2.4 Læreplanarbeid og individuelle planer

Funnene viser at samtlige informanter følger ordinær læreplan i arbeidet med elever med stort læringspotensial. Læreplanarbeidet er en meget viktig del av organiseringen, men dog noe nedprioritert i forhold til elever med stort læringspotensial. Informant 1 forteller at det er den læreplanen som hører til trinnet som det først og fremst tas utgangspunkt i. Videre forklarer informanten at dersom en elev relativt kjapt når måloppnåelsen, og viser stor forståelse, så kan man gå opp et klassetrinn for å se på målene der. Informanten påpeker at det ikke utformes en egen plan som kan sammenliknes med en individuell plan (IOP). Derimot har informanten utformet tiltaksplaner som viser en oversikt over hvilke tiltak som tas i bruk i forhold til økte utfordringer hos elever med stort læringspotensial. På lik linje med Informant 1, uttrykker også Informant 3 at elever som oppnår målene raskt ikke har en egen plan for videre utvikling. Det utformes sjelden. Slik beskriver Informant 3 det:

Vi skrev en IOP en gang, men det er mange år siden. Da skrev vi en IOP på en elev som hadde et helt annet nivå i matematikken. Da gjorde vi det så enkelt at vi trakk ned læreplanmålene fra ungdomskolen, slik at eleven fikk utfolde seg på et høyere nivå enn det det nivået eleven normalt sett jobbet på. Og da laget vi planen i samarbeid med PPT og hjemmet.

Sitatet ovenfor viser at individuelle planer for elever med stort læringspotensial, ikke er noe pedagoger ofte benytter seg av. Videre innspill fra Informant 2 er med på å motsi noe av dette ovenstående sitatet. Informanten forteller at læreplanene er såpass åpne i forhold til de målene som foreligger, slik at en kan pushe høyere opp på hvert mål. Og på denne måten gå mer i dybden, slik at sterke elever kan gjøre mer ut av målene. En IOP er rett og slett ikke nødvendig. Informanten forteller videre at elevene og foreldrene er delaktige i valg av oppgaver, slik at det blir tilpasset elevens faglige nivå. I forlengelsen av dette beskriver Informant 4 en hverdag der alle elevene i klassen følger ordinær læreplan, og ingen av de elevene med stort læringspotensial som informanten har hatt i klassen har fått utformet en tiltaksplan eller IOP. Informanten forsterker dette med utsagnet: *Vi er liksom ikke der enda at å hoppe over noe av det ordinære, for så å sette dem rett over på utfordringer.* Informanten utdyper det mer inngående på hvorfor det er slik:

For at eleven skal få en IOP, så må den være tilmeldt PPT. For å få betegnelsen elev med stort læringspotensial, må eleven være utredet, og funnet så flink at den får et enkeltvedtak på skolen om at den har den retten til en IOP. Og da skal det beskrives hva eleven skal hoppe over eller hopper til av faglige mål. Det har jeg ALDRI opplevd på denne skolen.

Informanten beskriver videre at når det gjelder organiseringen, så er det ofte vanskelig om det ikke foreligger et kartleggingsgrunnlag av ferdighetene til eleven som gjør at et enkeltvedtak kan «løfte» eleven inn i «en annen sone». Som lærer må en da ivareta denne gruppen av elever med stort læringspotensial innenfor rammen av tilpassa opplæring.

4.3 Gjennomføringen av undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial

I denne kategorien vil belyse informantenes pedagogiske strategier i gjennomføringen av undervisning i forhold til elevgruppen; elever med stort læringspotensial. Har valgt å beskrive funnene i følgende 4 underkategorier: (1) fleksibel gruppestrategi, (2) lagdelte oppgaver, (3) elev som medlærer og (4) digitale verktøy.

4.3.1 Fleksibel gruppestrategi

Funnene viser at alle informantene er kjente med, og har brukt denne strategien, både i klassen og på tvers av klasser på samme trinn. Informant 2 forteller om at noen ganger blir de læringssterke elevene fordelt på ulike grupper der både svake og sterke elever deltar. Dette mener informanten ikke er gunstig, siden de sterke elevene da som oftest «drar lasset». Informanten mener det er sentralt at de læringssterke elevene får være på grupper der får opplevelsen av å jobbe sammen med andre som er på deres faglige nivå. Informanten presiserer at elever med stort læringspotensial sjelden er ute av klasserommet for å jobbe på gruppe. I forlengelsen av dette sier Informant 1: *Jeg tenker det er viktig at de som er faglig sterke får sjansen til å diskutere på et høyere nivå, slik at de får utviklet seg og sitt potensiale.* Samtidig poengterer Informant 1 viktigheten av at de læringssterke kan hjelpe de som er svakere i fagene, slik at de oppnår en større forståelse. Informanten forklarer videre at denne variasjonen av grupperinger kan skje inne i klasserommet med en lærer, og noen ganger kan andre voksne i klassen, som miljøterapeut ha ansvaret for gruppen. Både Informant 3 og 4 beskriver bruk av fleksible grupper som en viktig metode å bruke. En kan her da variere med elevstyrte grupper, lærerstyrte grupper og ikke minst grupper med elever med stort læringspotensial. Informant 3 trekker spesielt frem, som Informant 1, muligheten for faglig vekst hos elever med stort læringspotensial som arbeider på den gruppen som bare består av elever som presterer på et høyt nivå. De får muligheten til å diskutere, finne kreative løsninger, gå i dybden i fagstoffet og ikke minst reflektere. Videre sier Informant 2:

Det er viktig å huske på at denne gruppen elever med stort læringspotensial ikke kan overlates til seg selv under opplæringen. De trenger veiledning og støtte underveis på lik linje med de svake elevene.

Her poengterer Informant 2 viktigheten av at den voksne som veileder må være pedagogisk godt nok kvalifisert til å se og forstå disse elevene. Når det gjelder varigheten av slike grupperinger er Informant 2 og 3 samstemte om at disse gruppesammensetningene må variere. En kan godt ha den for en kortere periode, som for eksempel 2 uker. Av disse fire informantene er det kun Informant 3 og 4 som har brukt denne strategien, fleksibel gruppering, i ustrakt forstand. Informant 3 redegjør for fleksibel gruppering i forhold til nivådeling i engelskfaget. Og da i den form at elevene blir satt på nivå 1, 2 eller 3. Informanten påpeker at disse nivåene er midlertidige, som igjen betyr at elevene kan «vandre» mellom gruppene dersom de ser at nivået er for lavt/høyt. Videre forteller informanten at en også har fleksibel gruppering i norskfaget, og matematikkgrupper. Denne fleksible grupperingen har vært inne i ulike klasserom, på grupperom og ute på et stort fellesområde utenfor klasserommet, allrommet. Informanten presiserer:

I norskfaget og matematikkfaget er det mer ambulerende, ikke like fast som nivådelingen i engelskfaget. Vi må av og til ta det time for time, og av og til minutt for minutt for hvilke grupperinger vi benytter.

Når det kommer til Informant 4, så har denne fleksible grupperingen vært en strategi som har blitt brukt i hver norsk time i det siste halvåret. Informanten forteller om en gruppering på 2 og 2. Informanten nevner at Covid-19 har satt noen begrensninger i perioder, så utbyttet har ikke blitt slik det kunne ha blitt om vi kunne ha gjort det enda mer systematisk. Informanten uttaler videre:

De har blitt kjempegode på å jobbe slik, og jeg synes det har gitt ringvirkninger til den faglige utviklingen og klassemiljøet generelt.

Informant 4 beskriver videre at elevene kan sitte sammen 2 og 2 i 4 uker. Deretter bytter vi på hvem de sitter med. Vi varierer med svake og sterke sammen, men dersom vi har elever med stort læringspotensial etterstreber vi at de får jobbe sammen: *Da får de utfordringer som er tilpasset deres faglige nivå.* Videre kommer Informant 4 med innspill på at fleksibel gruppering kan sees på som en mulighet til å «oppdage» elever med stort læringspotensial. Dette utdyper informanten slik:

Vi tenker at elevene er på et gitt faglig nivå, men dersom vi gir dem noe mer å strekke seg etter, så sier elevene; å, skal vi gjøre det? Elever du kanskje ikke tenker mestrer nivået gjør det likevel. Dette synes jeg er ganske artig, og det er mer enn en gang at når elever gis muligheter for læring på et høyere nivå enn hva vi tenker de mestrer, at de får gjort og har

forstått mer enn de selv trodde. Så jeg tenker at der har vi mye å gå på med å gi de muligheter i stedet for at vi nær sagt har definert en ramme med begrensninger.

4.3.2 Lagdelte oppgaver

Funnene her viser at Informant 1 og 4 skiller seg ut i forhold til den store vektleggingen på bruken av lagdelte oppgaver. Informant 2 og 3 bruker også denne metoden, men tilsynelatende i mindre grad.

Informant 1 beskriver en hverdag i skolen der lagdelte oppgaver har en sentral rolle.

Informanten presiserer at det er viktig informanten som lærer at elevene IKKE skal få opplevelsen av å få mer arbeid. De skal ikke få mer og mer arbeid på grunn av at de mestrer og forstår noe godt. Informanten fremhever viktigheten av at elever med stort læringspotensial hele tiden skal få oppgaver på sitt nivå. Informanten forklarer:

Dette gjør at jeg som lærer jobber hele tiden med å ha andre fagbøker fra ulike trinn i klasserommet, i tillegg til hovedverket, slik at elevene til enhver tid har tilgang til ulike faglitteratur på ulike faglige nivåer.

Informanten forteller videre at da trenger ikke elever med stort læringspotensial forholde seg til ett hovedverk, men sjonglere mellom nivåer ut ifra behovet der og da. Det viktige er at eleven med stort læringspotensial i utgangspunktet har samme mengde arbeid, men på et annet nivå. Informanten vektlegger videre bruken av lagdelte oppgaver når det gjelder gruppearbeid. Her starter alle elevene med samme oppgave, men elevene løser det ut ifra det nivået de er på. Informanten tilføyer her at det skjer at oppgaven blir gitt ut i 3 ulike versjoner, slik at elevene skal kunne lettere forstå hvilket nivå/utfordringer som passer en best. En av fordelene, ifølge Informant 1, er at de elevene som har et stort læringspotensial finner hverandre. Informanten forteller om gode erfaringer, og poengterer på nytt hvor viktig det er å ha nok varierte bøker, utstyr og oppgaver. Informanten utdyper denne holdningen og fokus på lagdelte oppgaver ved å fortelle om at informanten selv har erfaringer med å ha vært en elev med stort læringspotensial:

Jeg var selv en elev med stort læringspotensial. Jeg kjedet meg mye, var umotivert og skolelei. Måtte tvinge meg selv gjennom videregående. Følte jeg bare fikk masse ekstra arbeid, like oppgaver og egentlig bare mer av det jeg allerede kunne. Her hadde jeg ønsket at oppgavene var tilpasset mitt læringsnivå, og mine evner.

Informant 4 utfyller sitatet til Informant 1 med å beskrive at det er utfordrende å se disse elevene med stort læringspotensial, men sier at det er viktig å observere. Viktig å følge med

på om de kjeder seg, og om de går lei. Og om de egentlig bare gjør mer av det de allerede mestrer. Informant 4 forteller:

Så jeg prøver å tenke litt på det med elever med stort læringspotensial, og prøver å gi en lik inngangsport til et arbeid, et tema. Men samtidig åpne opp for mange muligheter slik at de finner sitt læringsnivå gjennom de lagdelte oppgavene.

Informant 4 utdyper dette nærmere med å fortelle om oppgaver som gis kan være ulikt nivå på, og det kan være hefter, problemløsningsoppgaver, og andre graderte oppgaver. I tillegg gir informantene elevene mulighet til å bruke andre arenaer enn bare klasserommet. Noen ganger styrer nivået de er på, hvor de kan utføre arbeidsoppgavene. For eksempel kan elever med stort læringspotensial få en oppgave som krever jobbing på biblioteket, og dermed få tilgang til mer materiell. Informant 4 forteller videre at denne bruken av lagdelte oppgaver har blitt prøvd over lengre tid. Samtidig henviser informantene til den nye læreplanen som inneholder «en del vrier» på metoder og nye metoder som ikke går på å reprodusere kunnskap. Nå går det mye mer på å forstå sammenhenger, lage hypoteser, mer prinsipper som bare er gitt et sted. Som Informant 4 utdyper nærmere:

Altså, litt sånn; tenke, gruble, at ting kan gjøres på forskjellige måter. På en måte, prøve selv. Ikke være så streng på at alt skal gjøres likt, men at det SKAL være mer rom for å gjøre ting på andre måter. Men likevel komme frem til et felles resultat.

I likhet med Informant 1, velger Informant 4 bevisst lagdelte oppgaver i arbeidet med elever med stort læringspotensial. Informanten vektlegger den «blomstringen» og motivasjonen en ser når eleven får lov til å gjøre ting på sin måte og sitt nivå. Et annen fordel som Informant 4 erfarer er at nysgjerrigheten får et «oppsving», og evnen til å organisere seg selv øker. I forlengelsen av dette sier Informant 4:

Jeg prøver på en måte å være flinkere når det gjelder elevene med stort læringspotensial. Prøver å snakke om begrepene; utforske, sammenligne og analysere.

Videre kommer Informant 4 innspill om at de elevene med stort læringspotensial også får være med på å bestemme/utvikle sine læringsmål i forbindelse med bruken av lagdelte oppgaver. I tillegg får de muligheten til å være med på deler av fagstoffet, for så å gå ut av klasserommet for å jobbe videre med utvalgte oppgaver på et høyere nivå. Informanten presiserer her at det kreves en god planlegging fra lærerens side. Informanten nevner et eksempel som går på norskfaget:

La oss si vi har et lesestykke fra ei bok, på 6 sider. Jeg forbereder meg godt hjemme, lager spørsmål og problemstillinger som går på hvorfor tror du at...? Eller hva tenker dere at...? Disse spørsmålene får de elevene som har et stort læringspotensial neste dag vi skal jobbe med lesestykket. Elevene trenger altså ikke jobbe med de samme oppgavene som klassen. Ett av målene er at de i denne prosessen skal bli motivert av hverandre til å tenke og fordype seg.

Informant 3 forteller derimot at denne måten å jobbe på kan være utfordrende, og har ikke prøvd i stor grad å generalisere det ut ifra elevenes behov og nivå i det faget informantene underviser i. Informanten begrunner slik:

Du kan sikkert ha en homogen gruppe ut av sterke elever i matematikk, det vil du jo ha. Men det er ikke nødvendigvis slik at de trenger å være homogen i alle emnene i matematikk. Noen er kanskje sterk på den biten som handler om repetisjon, mens andre jobber mye bedre på det abstrakte området.

Videre beskriver Informant 3, slik Informant 4 gjorde det, at det kan være i enkelte timer at en elev er ute av klasserommet for å få jobbe på et høyere nivå i matematikk. På lik linje med Informant 3, erfarer også Informant 2 matematikkfaget som et område der en kan bruke lagdelte oppgaver. Informanten ramser opp bruk av ulike oppgaver i forhold til elevenes faglige nivå, ulike problemstillinger i forhold til elevenes evne til resonnering, og ha fokus på viktige begreper i forhold til den nye læreplanen slik som Informant 4 også la vekt på.

Informant 2 sier videre at ved lagdelte oppgaver og mer enn 1 lærer i klasserommet, får lærer større mulighet til å veilede elevene med stort læringspotensial. Informanten trekker spesielt frem de gangene informantene «bare» har ansvaret for denne gruppen elever. Slik uttaler Informant 2 seg om dette:

Å ha ansvar for en slik gruppe elever gjør at en kan sette dem i gang med arbeid, gi veiledning der og da. Det er også lettere å justere opp nivået på oppgavene.

Som den eneste informantene, vektlegger Informant 2 å stille lagdelte spørsmål som en del av metodevalget, lagdelte oppgaver. Informanten mener dette er en naturlig del av enhver skoledag og time. Det er her man kan få elevene til å prestere på sitt nivå gjennom å stille de rette spørsmålene. Informant 2 oppsummerer det slik:

Å stille spørsmål blir mye brukt, fordi du stiller ulike typer spørsmål i løpet av en time for å nå alle. Og du vet at når du tar de lette spørsmålene, så lar du de du vet klarer det, få svare,

slik at de opplever mestring. De litt vanskelige spørsmålene «sparer» du til de du vet trenger utfordringer og lar de svare på disse spørsmålene.

Videre forklarer Informant 2 at spørsmål ikke bare er spørsmål. Man prøver å stille spørsmål for å finne ut hva eleven egentlig kan, lagdelte spørsmål. Dette dreier seg om å stille spørsmål som får frem «dypere» fakta, få eleven til å sammenligne eller grunnfakta. Dette er utfordrende, og krever god planlegging. I tillegg til at det er viktig å kjenne og forstå elevens store læringspotensial. I forlengelsen av dette kommer Informant 3 med en observasjon som går på å stille lagdelte spørsmål;

Å stille lagdelte spørsmål kan være den mest avslørende metoden overfor elever med stort læringspotensial. En kan da oppleve at eleven trenger svært lite repetisjon, og gir svar som viser at eleven har en dypere forståelse.

4.3.3 Elev som medlærer

Funnene viser at to av informantene, Informant 3 og 4, ser utfordringer i forhold til at elever med stort læringspotensial blir brukt som medlærere og mentorer for de elevene som ikke mestrer på samme nivå som de selv.

Informant 3 forteller at å *ikke* bruke elever med et stort læringspotensial som medlærere er en utfordring. Dette på grunn av at det kanskje er det enkleste og mest brukte «knepet». Det er enkelt, når de har nådd sitt læringsmål, å bruke de i oppgaven med å hjelpe de andre elevene med å nå sitt. En tenker at da får eleven med stort læringspotensial øvet seg i å formidle, forklare og veilede. Informanten tilføyer likevel:

Jeg prøver så langt det lar seg gjøre, å muliggjøre for eleven med stort læringspotensial, å legge så åpne oppgaver som mulig, slik at de kan ta tak i sin undervisning på egen måte.

I likhet med Informant 3, ser også Informant 4 utfordringer med å bruke elever med stort læringspotensial som medlærere. Informanten forteller at det tas i bruk i klasserommet, men er bevisst på at de *ikke* skal være det. De skal ikke bruke sitt potensial til å drive opplæring for en som trenger faglig hjelp. Det er lærerens oppgave, men samtidig sier Informant 4 at dette tas i bruk av og til. I samsvar med Informant 3 sin beskrivelse, sier også Informant 4 at den sterke eleven får da ei stor læring i å forklare for andre hva en tenker, og kan fortelle hvordan en kommer frem til svaret. Samtidig påpeker Informant 4 at her må en tenke seg nøye om. Eleven med stort læringspotensial skal IKKE være en minilærer og mentor for sine medelever. En er nødt til å finne en middelvei der eleven får brukt sitt store læringspotensial i samarbeid med andre elever, og samtidig bli møtt av utfordringer som ikke består av

gjentakelser i form av å være en medlærer. Da må en heller tenke bredere, og la eleven med stort læringspotensial få oppgaver som utvikler ens potensial.

4.3.4 Digitale verktøy

Funnene her viser at samtlige av de 4 informantene benytter seg av digitale verktøy i større grad, i gjennomføringen av undervisning knyttet til elever med stort læringspotensial.

Informant 3 utmerker seg med å ha tatt i bruk flere apper som går på adaptiv læring.

Informant 1 beskriver hvordan eleven kan få en egen lekse på iPaden å jobbe med. Dette ut ifra elevens faglige nivå. Vanskegraden på leksene varierer gjennom hele året. I likhet med informant 1, erfarer også Informant 2 at digitale verktøy blir brukt i en daglig setting. Videre forteller Informant 2 at å variere nivået på leksene er noe som gjøres svært ofte. Informant 1 poengterer at når det er oppstart av nytt emne, så er informanten alltid i dialog med eleven. Informanten forklarer det slik:

Jeg sier til eleven at nå starter vi opp med et nytt emne, det vil si at du får den samme leksen som klassen, og så ser vi videre hvor du står faglig i dette temaet. Har erfart at nivået hos elever med stort læringspotensial kan variere fra emne til emne. Jeg forklarer videre til eleven at leksen blir mer tilpasset etter hvert som «vi går stien». Noen ganger ser jeg at nivået er for lavt fra begynnelsen av, da justeres det fortløpende.

Informant 1 forklarer videre og mer inngående om hvordan informanten bruker digitale verktøy i gjennomføringen. Informanten forteller om utprøving av *Kikora* i matematikk, men *Campus Inkrements* fungerer bedre. Det brukes mye og er et greit verktøy hvor du kan hente oppgaver fra andre trinn, og distribuere ut til elever som trenger større utfordringer. Dette gjør at det er mye lettere å tilpasse oppgavene til hvem du ønsker skal ha hva. Informanten sier også at dette gjør det svært oversiktlig, og kan se hva eleven mestrer. Og i tillegg kan en få en oversikt over hvor mange forsøk som er gjort for å løse oppgaven. Informant 2 mener at å bruke digitale verktøy er både negativt og positivt. I matematikk, mener informanten, at det er enkelt å bruke digitale verktøy og få nivådeling og ekstra utfordringer til elever som presterer på et høyere nivå. I tillegg har en tilgang til mange gode apper. Derimot uttrykker informanten at det er vanskeligere i de andre fagene, spesielt når det gjelder elever på småskoletrinnet. Informanten redegjør videre:

Jeg synes det er vanskeligere fordi når man er inne på et tema, så blir det gjerne slik, at det blir vanskeligere for de små elevene å søke opp, finne selv. Selvstudie er vanskelig for dem fremdeles, de har mer bruk for det konkrete.

Også Informant 4 kommer inn på bruken av digitale verktøy i matematikkfaget, og forteller om en utstrakt bruk av appen *Campus Inkrements* og *Kikora*. I tillegg beskriver informanten et forsøk på bruk av *Flipped Classroom*. Der får elevene den samme innlæringen, men når de kommer på skolen kan de jobbe på ulike måter med fagstoffet. I tillegg, forklarer informanten, får eleven muligheten til å styrke og videreutvikle den muntlige ferdigheten. Informanten utdyper videre:

Ved at de gjennom iPaden, får introdusert sin læringsforståelse. Da får du virkelig sett de ulike nivåene de presterer på når de blir presentert for et problem, og skal svare for seg. Da ser du virkelig som lærer hvem som har en dybdeforståelse, og som kan tenke abstrakt og trekke inn forskjellige emner fra andre fag inn i svaret.

Videre beskriver Informant 3 *Flipped Classroom*, som omvendt undervisning der eleven får introdusert et fagområde på et generelt nivå som de jobber med hjemme. Så på skolen får elevene oppgaver, og hjelp av en pedagog. Dette gir en god start for elevene, og de med stort læringspotensial får tilpasset sitt evnenivå. Informant tilføyer her innenfor digitale ressurser ligger det veldig mange læremidler som går på dette med adaptiv læring. Informanten gir en dypere beskrivelse av dette:

Dette går på den biten der de igjen blir introdusert for et emne, og så får eleven kontrollspørsmål ut ifra de svarene den har gitt. Deretter får eleven en læringslinje som den skal følge. Denne metoden bidrar til at eleven med stort læringspotensial får en enda mer tilpasset opplæring.

Styrken til iPaden, er at en kan tilrettelegge bedre for elever med stort læringspotensial, sier Informant 3. *Flipgrid* er et annet verktøy, informanten fremhever. Dette er en videotjeneste som er en del av Office365, der eleven spiller inn sitt svar. Informanten som lærer beskriver et problem gjennom en video til elevene, og de skal svare med sin video der de forklarer deres tolkning av spørsmålet, og hva svaret kan være. Dette svaret gir de ut ifra deres kompetansenivå. Ingen kriterier gis når det gjelder svaret, slik at elever som presterer på et høyt nivå kan her få ut sitt akademiske talent. *Flipgrid* kan brukes i alle fag og trinn. Dette er med på å bidra til at eleven får vist seg på andre arenaer enn bare å skrive rett inn i boka.

Både Informant 1 og 4 er entydige på at bruken av digitale verktøy i undervisningen bidrar til å forbedre, og gi elever med stort læringspotensial et større utbytte og utvikling. I tillegg kan man ta bort/legge til det som en ser er en styrke hos eleven. I norsk og engelsk har begge informantene brukt *Cappelen Skolen*. Dette er en app som elevene har tilgang til på sine

iPader. Informant 1 fremhever den spesielt på grunn av den funksjonen der en kan velg ut oppgaver, og sende ut til elevene:

Dette gjør det enkelt for lærere å tilpasse fagstoffet, slik at elever på et høyt faglig nivå får utfordringer som er nok utfordrende. I tillegg får elevene selv være med på å ta en avgjørelse om hva som er passende oppgaver.

I forlengelsen av dette, forklarer Informant 4, hvorfor bruk av appen *Cappelen Skolen* er en god måte å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial på:

Elevene har den på sin iPad, og den er lett å nå. En kan endre og tilpasse oppgaver i en håndvending. Elevene synes det er lett å forstå oppbyggingen. En kan i tillegg lage læringsstier som elevene skal følge. I arbeidet med elever med stort læringspotensial synes jeg dette er suverent, siden jeg også kan følge med via min egen iPad, hvor mye eleven gjør og har gjort av oppgaver.

Informant 4 synes det også er viktig å presisere at en bruker først og fremst de nivådelingene som ligger i de programvarene vi har på egen skole. Videre forklarer informanten at dersom elever skal jobbe utenfor disse nivådelingene, kan de bruke appen *Book Creator*. Denne har også elevene på sin iPad, og den går ut på å lage egne bøker om forskjellige emner/temaer. Her understreker informanten at denne appen bidrar til at elever som har et stort faglig potensial, klart kan få større *digitale* utfordringer. De kan legge til bilder, ulike hyperkoblinger, sette til musikk og gjøre mer ut av sin presentasjon. Informanten ser store fordeler med denne arbeidsmåten, og tenker at denne appen bør en være bevisst på å bruke helt fra starten av på barneskolen.

4.4 Utfordringer knyttet til elever med stort læringspotensial

I denne kategorien vil jeg belyse informantenes tanker rundt *utfordringer* i forhold til elever med stort læringspotensial. Funnene blir beskrevet i 3 kategorier: (1) personressurser og (2) pedagogisk kompetanse og (3) læreren i møte med elever med stort læringspotensial.

4.4.1 Personressurser

Funnene viser at 3 av 4 informanter mener det ligger en utfordring innenfor bruken av personressurser i forhold til elever med stort læringspotensial. Som følge av dette blir denne gruppen elever ikke godt nok ivaretatt. Informant 2 forteller om en stor utfordring i hverdagen:

Det å ha nok voksne, pedagogisk personale, til å ivareta elever som trenger større utfordringer er en utfordring. Voksne blir syke, og det å få kvalifiserte vikarer er ikke like lett. I tillegg er det mangel på egnete rom, rett og slett. Altså, type egne naturfagrom. Rom som denne gruppen elever kan ha tilgang til, ville ha vært kjempesmart.

Sitatet illustrerer en hverdag der *nok* kvalifiserte voksne er tilgjengelige. I forlengelsen av dette bruker Informant 1 ordet, «tynt», når informantene snakker om tilgangen til nok voksne. Informanten ser på dette skoleåret som spesielt utfordrende og begrunner det slik:

I år har jeg ansvar for matematikken, og skal ha undervisningen alene i min klasse. Da sier det seg selv at da blir det utfordrende å følge de like bra opp på alle nivåene de er på. Og det ser vi jo egentlig i alle fagene at voksenressursen er for liten, og da får vi ikke fulgt opp elevene slik vi ønsker. Og som følge av dette er det elevene med stort læringspotensial som først mister sin oppfølging. De svake elevene prioriteres.

I forlengelsen av dette, deler Informant 4, de samme tankene rundt mangel av personressurser og hvem av elevgruppene som prioriteres. Informanten beskriver en skolehverdag der informantene uten tvil, bruker mest tid på de svake elevene. Samtidig blir det poengtert at en er bevisst på de elevene med stort læringspotensial, men som alene lærer i norsktimer, kan det bli krevende. Informant 4 gir et utdypende eksempel:

Dersom elevene i klassen skal lese en tekst med 6 sider, så er det jo stor forskjell om du har 270 ord/min eller 58 ord/min i lesehastighet. Og det er jo spriket innenfor tilpassa opplæring, men hva skal jeg gjøre med den eleven som er ferdig 12 min før de andre elevene? Hjelp den eleven med 58 ord/min eller den som klarer seg selv og har fullført oppgaven?

Informant 2 tilføyer at de med sakkyndige vurderinger gjerne «tar» 1 eller 2 voksne. Disse elevene har krav på den ressursen, og da står en igjen med lite. Og selv om en ønsker å ha en god oppfølging av elever med stort læringspotensial det, så har en ikke muligheten til det på grunn av for få pedagoger.

4.4.2 Pedagogisk kompetanse

Funnene her viser klart at Informant 3 og 4 ser og opplever utfordringer med *pedagogisk kompetanse* i tilknytning til elever med et stort læringspotensial. Spesielt Informant 4, utdyper dette i et lengre format enn de andre informantene.

Ifølge Informant 4, er det en stor utfordring for pedagogen å vite hvem av elevene som har et stort læringspotensial. Dette på grunn av at denne elevgruppen ikke er formelt identifisert på noen måte. Informant 4 belyser det slik:

Det er jo sånn at vi vet de er veldig flinke, og det har jeg dokumentert gjennom lesetester, nasjonale prøver eller bare det jeg ser de gjør i timene av muntlig og skriftlig arbeid. Men så gjør vi ikke noe med det.

Videre sier Informant 4 at den pedagogiske kompetansen strekker seg til å variere vanskegrad, vi endrer på arbeidsmåter, vi lar elevene jobbe over tid med et tema for å få en dypere forståelse, og gir dem oppgaver som gjør at de må tenke, sette sammen og spekulere. MEN vi gjør ikke noe med det. Informant 4 poengterer:

Hadde en virkelig gjort noe, så hadde eleven hatt en IOP.

Å avdekke en elev med stort læringspotensial er ikke bare å si at eleven er flink. Eleven må tilmeldes Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). Og det må gis et enkeltvedtak som gir de rettigheter til å fravike læreplanen ellers så er de innenfor læreplanen. Informant 4 tenker at ikke alle pedagoger vet at en kan fravike læreplanen med 25% av fagstoffet innenfor ett fag. Informanten forklarer det videre slik:

Jeg har da som pedagog, muligheten til å tilrettelegge i samarbeid med hjemmet, hvilke mål eleven skal ha. Jeg kan både lage utfordringer og fravike mål i læreplanen, uten at det kreves noen form for dokumentasjon.

Informant 4 forteller videre at erfaringsmessig er det få pedagoger som vet om dette, og virkelig tar det i bruk. Det blir for det meste skrevet noen få setninger på et kontaktmøteskjema. Det hele blir noe usystematisk om hva de kan og ikke kan, mener informanten. Informant 3 anser den pedagogiske kompetansen som viktig i forhold til å oppdage elevens store potensial. Imidlertid tenker informanten, at vi som lærere er veldig gode på å se de elevene som ikke har et godt utbytte av undervisningen. Her mener informanten at vi har en god pedagogisk kompetanse, og er gode på å «avsløre» elever som strever. På den annen side er det å «avsløre» elever med et stort læringspotensial, ikke fullt så enkelt. Og fokuset hos oss pedagoger er liksom ikke der heller. Informant 3 utdyper det slik:

Hvis du vet hva du skal se etter, så er det enkelt. Hvis du ikke vet hva du skal se etter, og er veldig opptatt av å hjelpe de svake i klassen, så tror jeg nok at du ikke avslører elever med stort læringspotensial i det hele tatt.

Sitatet illustrerer en hverdag i klasserommet der vi kanskje ikke «ser» eleven med det store læringspotensialet. I forlengelsen av dette forteller Informant 4 at mellom 2-5 % av elevene har et særdeles stort læringspotensial. I tillegg har en opptil 15 % som har mulighet til å ha det, dersom vi tilrettelegger for det. Informanten uttaler følgende: *Det er jo ganske høye tall! Tar vi 100 elever, så er det jo 15 elever som har et slikt potensial.* Videre formidler informanten, at det er her kompetansen må økes. Pedagoger må bli like dyktige på å se og forstå de elevene med stort læringspotensial, slik de ser de faglig svake elevene. Informanten prøver å forklare det slik:

Lærere må bli bedre på å anerkjenne at disse elevene har bedre forutsetninger for læring, og større behov enn andre.

Ifølge Informant 4, er det viktig å ha nok kompetanse til å se disse elevene. Hva skal en se etter? Og hvordan ikke gå i «fellen» der en tror at eleven «bare» har en diagnose? Informant 2 kommer også inn på dette synspunktet, og forteller om en tilmelding til Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP): *Vi fikk tilmeldt til BUP, en aktiv type. Det vi var interessert i å finne ut av var om alle disse symptomene, spesielt impulsiviteten, kunne være med på å hemme elevens læringspotensial, for han var smart.*

I likhet med Informant 2, påpeker informant 4 at vi ikke møter dette store læringspotensialet på grunn av likeverdighetsprinsippet:

Rammen en har innenfor tilpassa opplæring er stor, men i iveren etter å dra alle opp mot middels, brenner vi oss i den andre enden der vi drar ned de ekstra kunnskapsrike, kreative og nytenkende elevene. Jeg tror dette er feil fremgangsmåte. Kanskje det er en ide` at det også på mellomtrinnet, slik som noen videregående skoler har det, at elevene faktisk får jobbe med sitt store læringspotensial i ulike fokusgrupper slik som forskning, realfag, idrett og kreativitet. Vi bør møte elever med stort læringspotensial på deres prinsipper, ikke bare på hva den enkelte lærer måtte ha av kompetanse om denne elevgruppen.

Videre påpeker Informant 4 at det skal nedfelles et sted om en elev med stort læringspotensial jobber med fagstoff fra et eller flere høyere trinn. Det skal ikke være tilfeldig, og informanten deler en tanke om at: *Det blir liksom litt hånd til munn, at der vi ser gjør vi noe.*

Informant 2 deler noen av betraktningene til Informant 4. Informant 2 har en forståelse av at, selv om alle har rett til tilpassa opplæring, så har en de elevene med sakkyndige vurderinger

som får en mer tilpassa opplæring likevel. Informant 2 påpeker i tillegg viktigheten av at en må snakke mer sammen, som kolleger, om tilpassa opplæring i forhold til elever med stort læringspotensial. Informanten tror mange pedagoger i skolen «glemmer» denne elevgruppen. Men poengterer samtidig i tråd med Informant 3, at en ikke tror at pedagoger gjør det med vilje, men holdninger som ligger i det norske skolesystemet setter også begrensninger. Informant 2 formulerer seg slik:

Slik samfunnet er nå, at alle skal med, er BRA. Den tankemåten er fin, MEN alle de som skal «drive oss» videre og som faktisk skal utvikle de store tingene, virkelig skape de store verdiene for oss, kan vi fort miste underveis. Alt dette på grunn av vi ikke tilpasser undervisningen i stor nok grad for elever med stort læringspotensial.

4.4.3 Læreren i møte med elevens store læringspotensial

Funnene viser her at samtlige av informantene ser utfordringer knyttet til hvordan vi møter og forstår elever med stort læringspotensial.

Informant 1 gir et klart uttrykk for at vi må bruke mer tid på å forstå denne gruppen elever. Og ikke minst hva gjør vi som pedagoger, og hvordan kan skolen møte elevene på en god måte. Her foreslår informanten at tid er en vesentlig ting:

Vi må bruke tid på disse elevene. Vi må prioritere denne elevgruppen i våre pedagogiske samtaler. Vi bruker KJEMPELITE tid på denne gruppen elever versus elever som strever faglig. Fokuset hos oss pedagoger MÅ også være på sterke elever. Jeg ønsker jo at alle elevene mine skal oppleve faglig utvikling, ikke stagnere...

Informant 4 ser også denne utfordringen med tiden vi faktisk bruker i forhold til elever med stort læringspotensial. Informanten påpeker viktigheten av at det MÅ settes et tilsvarende fokus på elever med stort læringspotensial, slik det gjøres med svake elever. For å få dette til, sier informanten «at lærere trenger mer kunnskap om hvordan vi kan gå frem innenfor tilpasset opplæring, hva har vi tid, rom og mulighet for å gjøre?».

Informanten utdyper videre og sier at denne elevgruppen med stort læringspotensial må være et samtaleemne, det er virkelig noe en må snakke om. En har ofte tanker om at de er flinke og får alt til. Da blir de liksom bare sittende der, og jobber og jobber. Informanten beskriver det slik:

Vi gjør dem ikke bedre. Vi utfordrer dem i altfor liten grad. Elever med størst forståelse henger ofte med hodet, mister fokus raskere. Vi passiviserer elevene. Det er potensialet hos denne elevgruppen vi må bli bedre på å finne frem til.

I forlengelsen av dette forklarer Informant 3 at en må tenke på samme måte som med de med lavt læringspotensial. Dersom eleven ikke blir møtt, så mister de motivasjonen, de kan bli urolige og droppe ut av skolen. Informanten skildrer det slik:

De får ikke fylt opp sin kvote av mestring i hverdagen. De kan bli demotivert. Sånn sett atferdsmessig tror jeg ikke en sterk elev skiller seg så veldig mye fra en svak elev, dersom deres behov ikke blir møtt.

Informanten sier videre at dette er nok en av de største utfordringene skolen har, å ikke møte deres læringspotensial. Informanten mener det er viktig som pedagoger å synliggjøre og tydeliggjøre sterke sider hos elevene, så vel som svake. De må bli mer legitimt å være GOD i noe, og lærere må være med på å få dette normalisert.

I likhet med informant 1 og 3, beskriver også Informant 2 at i møte med disse elevene er det å holde på motivasjonen utfordrende:

En tenker at de er flinke, og forstår alt. Men en dag, så henger de tilsynelatende etter. Alt er kjedelig, de gidder ikke. Jeg tror vi skaper en irritasjon hos dem, slik at de gidder ikke å prestere. Og jeg tror dette skjer veldig tidlig i skoleløpet. Jeg tror vi pusher denne elevgruppen for lite, helt fra 1.klasse. Jeg tror den indre motivasjonen forsvinner.

Mangel på kompetanse hos pedagoger, hvordan møte denne elevgruppen, er noe Informant 2 vektlegger. Lærere forventer kanskje for lite faglig av elevene, hva de egentlig kan få til. Forventningene blir for like for alle elevene. Informanten forklarer det nærmere slik:

Jeg tror det er for lite forventninger hos lærerne. Tror mange lærere er redde for at avstanden mellom de svake og sterke skal bli for stor. Målet blir ofte at elevene skal oppnå disse målene, og så glemmer vi faktisk at vi kan pushe de beste, få de enda lengre.

I likhet med Informant 1, forteller Informant 4 om viktigheten av å se alle elevene, og at alle oppnår læringsmålene sine. Svakheten, mener Informant 4, ligger i det området å «avsløre» disse elevene med stort læringspotensial. Informanten forteller videre:

En har kartleggingsverktøy som raskt avslører de svake elevene, men å avsløre et stort læringspotensial, ser jeg ikke at vi mestrer eller prioriterer i skolehverdagen.

Informanten poengterer i forlengelsen av dette, at hvis du vet hva du ser etter, så er det lett å oppdage en elev med stort læringspotensial. Derfor er det utfordrende for mange lærere å møte disse elevene, for en vet ikke helt hvordan «se og oppdage» de i skolen. Lærere trenger mer kompetanse på dette området. «Skolen som organisasjon har altfor lite fokus på elever med stort læringspotensial», sier Informant 4. En er altfor lite flink til å snakke og ha pedagogiske diskusjoner rundt disse elevene. Informanten utdyper dette: *Vi er for lite flinke til å identifisere disse elevene sammen. Rett og slett for lite flinke til å se de litt på kryss og tvers av klasser og trinn. Kunnskapen er kanskje for liten.* Informant 4 sier videre at denne elevgruppen trenger motivasjon, og i likhet med Informant 1,2 og 3, ser at uteblivelse av motivasjon kan føre til at vi «mister» disse elevene. I stedet for å prestere, opplever de uro og må finne på ting for å fordrive tiden. Informant 4 beskriver det slik:

La oss si det er en elev som har litt kribling, uro og kreativitet i seg, og så har han egentlig et stort læringspotensial som vi som pedagoger ikke fyller. Da finner eleven gjerne på noe for å fylle den kjedelige tiden som vi IKKE har oppdaget at eleven har.

I likhet med Informant 2, påpeker informant 4 at vi ikke møter dette store læringspotensialet på grunn av likeverdighetsprinsippet:

Rammen en har innenfor tilpassa opplæring er stor, men i iveren etter å dra alle opp mot middels, brenner vi oss i den andre enden der vi drar ned de ekstra kunnskapsrike, kreative og nytenkende elevene. Jeg tror dette er feil fremgangsmåte. Kanskje det er en ide` at det også på mellomtrinnet, slik som noen videregående skoler har det, at elevene faktisk får jobbe med sitt store læringspotensial i ulike fokusgrupper slik som forskning, realfag, idrett og kreativitet. Vi bør møte elever med stort læringspotensial på deres prinsipper, ikke bare på hva den enkelte lærer måtte ha av kompetanse om denne elevgruppen

5.0 Drøfting av funn

Formålet med min forskning er å få økt kunnskap om hvilken forståelse lærere har av begrepet tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial. I dette kapitlet skal jeg drøfte og tolke de funnene som ble presentert i kapittel fire. Drøftingen og tolkningen vil bli sett i sammenheng med min problemstilling, forskningsspørsmål og teorigrunnlaget. Før jeg starter drøftingen vil jeg presentere forskningsspørsmålene mine:

1. Hva forstår lærere av begrepet tilpassa opplæring for elever med stort læringspotensial?

2. Hva kjennetegner læreres organisering for undervisningen knyttet til elever med stort læringspotensial?
3. Hvordan gjennomfører lærere sin undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial?
4. Hvordan gjennomføres samarbeidet med hjemmet?

For å svare på disse forskningsspørsmålene har jeg valgt å drøfte 4 sentrale funn:

- Forståelsen av elever med stort læringspotensial og tilpassa opplæring
- Organiseringen rundt elever med stort læringspotensial
- Gjennomføringen av undervisningen i forhold til elever med stort læringspotensial
- Utfordringer knyttet til elever med stort læringspotensial

5.1 Forståelsen av elever med stort læringspotensial

I min studie gir samtlige informanter en forståelse av elever med stort læringspotensial og tilpassa opplæring. Alle informantene forteller om at elever med et stort læringspotensial, er elever som viser en større forståelse av læringen enn andre elever. Dette er i samsvar med det Skogen & Idsøe (2016) sier om at dette er en elevgruppe som presterer høyt faglig og har et potensial til å nå høyt faglig. Mine funn viser at denne elevgruppen skjønner mer, og krever større utfordringer og trenger mer enn det generelle som er lagt opp til i klassen. I tillegg tar elevene abstrakte gjøremål og gjør de mer konkrete. Dette støttes av Gagne` (1995) sin betegnelse av denne gruppen elever som elever med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag. Elever med stort læringspotensial er ifølge mine funn også mer engasjerte i undervisningen, og som regel mer utholdende når det kommer til problemløsninger. I tillegg lærer de raskere, og kan på en måte tilegne seg kompleks kunnskap. Ifølge Idsøe (2020) er det sentrale med disse elevene at de lærer raskere enn andre jevngamle. Mine data beskriver en hverdag der elevene med stort læringspotensial har blitt kalt flinke, og det er det, men at det i senere tid har blitt mer fokus på denne elevgruppen. Og noen av lærerne sier begrepet elever med stort læringspotensial har kommet inn i læreplan og veileder (Utdanningsdirektoratet, 2019). I en klasse er det mellom 15-20 % som har et slikt stort læringspotensial, indikerer mine funn. Dette er helt i tråd med hva Gagne` (2005), Theilgaard & Raaschou (2013) har redegjort for, men funnene påpeker at det er mellom 15-20 %, dersom det blir tilrettelagt for denne elevgruppen, og at lærerne ser de elevene som viser en rask forståelse av emner det jobbes med og gir de utfordringer på et høyere nivå. Dette betyr at det skal legges til rette for elever med ulikt læringspotensial, og lærere må ha kompetansen

til det (Børte et al., 2016; Idsøe, 2014b; Nilsen, 2019). Det å ha en balansegang mellom et inkluderende læringsmiljø og et trygt klassemiljø, der alle skal føle seg som en av alle er viktig. Samtidig påpeker funnene at det skal legges et grunnlag for faglige utfordringer. Og støttes av dette av Utdanningsdirektoratet (2017) som sier at alle elver er ulike, og hva som er elevens beste er et kjernesporsmål i all opplæring.

5.2 Forståelsen av tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring er en rett, og i Opplæringslova § 1-3 står det: «Opplæring skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Mine dataer viser at begrepet tilpassa opplæring blir gitt i ulike nyanser hos lærerne. Funnene gir uttrykk for at det er vanskelig å vite hva som må til for at eleven skal få den undervisningen eleven har krav på. Det presiseres at eleven har krav på å utvikle seg, og oppleve mestring. Og denne tilpassa opplæringa gjelder alle elevene på skolen, og at hver enkelt skal få mulighet til å utvikle seg ut ifra sine evner og forutsetninger. Som videre forklares med at tilpassa opplæring skal legges på det nivået elevene er på. Og denne tilpassa opplæringa gjelder svake og elever med stort læringspotensial. De skal alle få en undervisning som de forstår noe av, og kan gjøre noe med. I tillegg skal denne tilpassa opplæringa gjelde gjennom hele skoleløpet. Funnene kan tolkes slik her at lærerne snakker først her om tilpassa opplæring i et bredt perspektiv der det overordnede er at tilpasset opplæring forstås ut ifra et overordnet prinsipp for all grunnopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Og tilpasset opplæring i et bredt perspektiv rettes mot de generelle kvalitetene i all opplæring for alle elever (Groven, 2013; Moen, 2017; Bachmann & Haug, 2007). På den andre siden viser funnene at lærerne kommer inn på hvilke faglige mål den enkelte elev skal jobbe etter for å få nok faglige utfordringer på sitt nivå, og hvordan få dette til. Hvilke bøker kan brukes, og hvilke oppgaver som kan gis slik at elevene mestrer oppgavene og når mål, uten å oppleve for mye frustrasjon. Funnene mine indikerer at lærerne er klare på at å oppleve mestring gjelder både muntlige og skriftlige fremstillinger. Her viser dataene at lærerne snakker om tilpassa opplæring ut ifra et smalt perspektiv. Tilpasset opplæring i et smalt perspektiv handler om konkrete tiltak, metoder og bestemt måte å organisere undervisning på slik at elevene skal kunne delta i og bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå egne mål (Bachmann & Haug, 2007). Mine funn presiserer at lærerne er klare på at ALLE elevene har krav på tilpassa opplæring, men gir samtidig uttrykk for at svake elever prioriteres likevel. Svake elever får ofte utarbeidet en IOP (individuell opplæringsplan), mens elever med stort læringspotensial ikke får det.

Dataene mine viser på den ene siden at lærerne er klar over at de retningslinjene vi har i norsk skole, ikke innbefatter IOP (individuell opplæringsplan) for denne elevgruppen. På den andre siden, sier funnene, at lærerne stiller store spørsmålstegn om hva som må til før en elev med stort læringspotensial får et enkeltvedtak i skolen, som gir de rettigheter til å få et bedre utbytte av tilpassa opplæring. Og hvorfor skal de ikke få en IOP (individuell opplæringsplan)? Dataene mine trekker frem at lærerne er opptatt av at et slikt vedtak skal synliggjøre hva eleven jobber med, på lik linje med en elev som har svake læreforutsetninger. Likevel konstaterer mine funn, at lærerne må, selv om stort læringspotensial ikke utløser et vedtak, forholde seg til hva den enkelte elev har krav i forhold til læreplanverket for Kunnskapsløftet i *Overordnet del – prinsipper og verdier for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der står det om hva skolen skal gjøre: «gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre». Dette betyr at selv om lærerne ikke får formalisert behovet til en elev med stort læringspotensial gjennom et vedtak, må de ta hensyn til denne elevgruppen. Dette innebærer ifølge Lekang & Moen (2021) at skolen og alle lærerteam må ta hensyn til mangfoldet de har i sin klasse. Lærerne må forberede og gjennomføre undervisningen variert og differensiert og med utgangspunkt i elevene de til enhver tid har i sine klasser. Mine funn forteller at lærerne støtter dette med å være klar på at å ivareta mangfoldet i ei elevgruppe, og la elevene få muligheter til å utvikle seg, ut ifra sine evner og forutsetninger er viktig. I Bronfenbrenner (1979) sitt mikrosystem sett i lys av min forskning, er læreren den viktigste enkeltfaktoren i skolen. Og gjennom mikrosystemet skal en sikre eleven en så optimal utvikling som mulig (Reeve, 2002). Samtidig indikerer forskning at norske lærere er for dårlig utrustet når det gjelder forutsetninger som kunnskaper og ferdigheter når det gjelder elever med stort læringspotensial, og når det gjelder tilrettelegging av deres opplæring (Skogen, 2010). St. meld. nr. 16 (2006-2007) sier blant annet at tilpassa opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot. I tillegg til at tilpassa opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (St. meld. nr. 31, 2007-2008).

5.3 Organiseringen rundt elever med stort læringspotensial

Ifølge Lindvig et al. (2006) er det sju grunnleggende kategorier for å tilpasse/differensiere opplæringen: elevenes forutsetninger og evner, arbeidsplaner og læreplanmål, arbeidsoppgaver og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler,

arbeidsmåter og arbeidsmetoder og vurdering. Dataene mine antyder at lærerne benytter seg av ulike differensierings-strategier i organiseringen rundt elever med stort læringspotensial. Dette er i tråd med det Idsøe (2018) sier om at dersom vi skal klare å møte alle elevene sine læreforutsetninger, må vi ta i bruk differensierte tiltak både i og utenfor klasserommet. Funnene indikerer også at lærerne snakker om at det å bruke ulike gruppesammensetninger, i forhold til elever med stort læringspotensial, som en mulig organisering. Dataene signaliserer at det å jobbe 2 og 2, sammen med en læringspartner og i mindre grupper ser ut til å være den organiseringen som oftest tas i bruk av lærerne. Det hele avhenger av hva slags oppgaver som gis til elevene. Hvor denne organiseringen blir gjort varierer fra lærer til lærer. Et av funnene forteller at de fleste lærerne sier det skjer sjeldent utenfor klasserommet, på grunn av tilgangen på andre rom og voksentetthet. Et motstridende funn viser at elevene både kan være i gruppe i klasserommet, grupperom eller allrom. Ifølge Børte et al. (2016) tas den organisatoriske differensieringen utgangspunkt i skolen forutsetninger, og omhandler timeplanlegging, gruppering av elever, bruk av lærerressurser og sosiale interaksjoner. Dataene indikerer at utfordringen med denne organiseringen, er ikke tilgangen på rom eller voksne. Funnene antyder at det vanskeligste er at denne elevgruppen ikke er godt nok identifisert på forhånd. Og akkurat det å se mangfoldet av elevene i klassen å gjøre noe med det er vanskelig for lærerne. Og forskning viser at skolen ikke alltid klarer å respondere på elevenes mangfoldige behov og interesser (Idsøe, 2020). Funnene mine forteller at lærerne bruker gruppearbeid, men motstridende funn viser at lærerne gir uttrykk for at helklasseundervisning, der individuelt arbeid står i sentrum, har en utstrakt bruk. Dataene mine forteller at lærerne ser at dette kanskje ikke styrker elever med stort læringspotensial i den grad det er ønskelig. En av grunnen er at helklasseundervisning som organisering, ikke åpnes for dialog, og elevene skal bekrefte at de følger med og forstår hva læreren prater om. En av lærerne mener at helklasseundervisning fungerer, men at samtaler med en eventuell læringspartner bør finne sted. Dette vil legge til rette for gruppering inne i klasserommet. Dette vil videre, ifølge funnene, bidra mer til at det blir åpnet opp for kreativitet og utforskning hos elevene. Elevene vil da med elevene som deler interesser og evner, få muligheten til å lære i fellesskap (Idsøe, 2014). Ett av funnene fastslår at lærerne er klare på at selv om det legges mye opp til individuelt arbeid, så går dette ofte over i gruppearbeid siden de involverer andre underveis i arbeidet. På den andre siden blir det også presisert igjen at individuelt arbeid er et dominerende valg av organisering i forhold til elever med stort læringspotensial. Dette på tross av at mange forskere (Winebrenner & Devlin, 2001) har dokumentert fordelene med å samle disse elevene noen timer i løpet av skoledagen. Ved bruk

av *klyngegruppering* som en organisatorisk strategi som lærerne skisserer, vil elevene få jobbe med elever på samme faglige nivå (Idsøe, 2014). Dette betyr at elever med et stort læringspotensial blir inkludert i differensieringen, og elevene jobber målrettet innenfor et bestemt emne. Nissen et al. (2012) beskriver dette som potensialorientert undervisningsstrategi. Elevene lærer av hverandre gjennom samarbeid, og vil kunne utfordre det store læringspotensialet til videre utvikling.

På den ene siden viser forskning at det er en sterk sammenheng mellom foreldrenes involvering og elevenes skolerresultater og holdninger til skolen (Idsøe, 2014). Og at lærerforeldre-samarbeid er et viktig aspekt (Hertzog & Bennet, 2004). På den andre siden viser funnene at lærerne ikke bruker i særlig utstrakt forstand, organisert systematisk samarbeid med foreldrene til elever med et stort læringspotensial. Mine dataer konstaterer at lærerne ikke har deltatt på samarbeidsmøter eller deltatt på elevmøter som omhandler elever med stort læringspotensial. Funn viser også at ingen av lærerne har opplevd noen gang å bli innkalt til møter der fokuset har vært på det store læringspotensialet eleven har. I tillegg presiserer funnene at det foreldresamarbeidet som skjer ser ut til å være spontane telefonsamtaler, mail og 2 årlige kontaktmøter der det eventuelt samtales om eleven med stort læringspotensial. Gjennom mine dataer fastslår lærerne at det ikke foreligger noe organisert samarbeid med foreldrene. Det blir ikke lagt en plan for verken hvordan opplæringen skal foregå eller hvilke læreverk som skal tas i bruk. Dette funnet står i stor kontrast til med hva som er det beste for eleven med stort læringspotensial. Lærere og foreldre må ha respekt for hverandre, og trenger å ha forståelse for den andres erfaringer og positive forventninger. «En må kunne forvente de beste intensjoner fra hverandre, og sammen arbeide for en fordelaktig situasjon» (Idsøe, 2014, s. 152). På tross av ikke noe organisert samarbeid med hjemmet, forteller funn at lærerne har opplevd at foreldre ber om mer arbeid til sitt barn på skolen, og her har Herzog & Bennet (2004) i en studie funnet ut at foreldre ønsker et partnerskap med skolen fordi de trodde at dette ville hjelpe barna deres og trives. På tross av dette, antyder funn at det er her, lærerne forklarer at det oppstår «gnisninger». På den ene siden er det foreldre som vil ha mer arbeid til sitt barn på skolen, men på den andre siden blir det vanskelig når foreldrene ikke bidrar hjemme for å få opp den faglige fremgangen de ønsker seg for sitt barn. Rimm (2008) oppfordrer foreldre til å motstå trangen til å være konfronterende. Hun mener at foreldrene vil oppnå mer gjennom samarbeid med lærere, og en kan da spørre om strategier når det gjelder engasjerende og interessant lærestoff. Noen av mine funn understrekes gjennom at læreren opplever ofte å ikke få satt i gang den nødvendige

opplæringen for eleven med stort læringspotensial. Ingen møter avholdes for å oppklare, veilede eller samarbeide om eleven. De eneste møtene som er formaliserte, er kontaktmøtene der lærerne selv forteller at de ikke snakker om elevens store læringspotensial. Videre viser funnene at lærerne tar det ikke opp som et tema, men videreformidler som oftest til foreldrene at dere barn er flink, tar fagstoffet lett jobber raskt og er konsentrerte. Lærerne opplever at ingen av foreldrene stiller kritiske spørsmål eller ber om mer tilrettelegging. Det ser ut til at foreldrene er fornøyde med det de blir presentert. Dersom en ser nøye på funnene her, ser det ut til at både lærerne og foreldrene ser at eleven har et stort læringspotensial, men ingen av partene setter i gang tiltak. Målet er tross alt å fremme en tilpasning av læringsmiljøet som skal tjene potensialet og behovet til eleven, og at målet til foreldrene og lærerne skal være det samme; at det går bra med eleven (Idsøe, 2014). Og ved et godt samarbeid mellom skole og foreldre, vil en elev med stort læringspotensial tidlig få oppleve et gunstig hjemmemiljø og senere et stimulerende og givende skolemiljø, og få muligheter til å utvikle sitt potensial på en optimal måte (Skogen & Idsøe, 2016). Bronfenbrenner (1979) sitt mesosystem legger vekt på at det er viktig å se på hvordan forandringer i ett mikrosystem kan påvirke et annet. En slik forandring kan gjelde skole-hjem samarbeidet. Og da en forandring til det bedre for eleven med stort læringspotensial. Foreldre kan være god hjelp i arbeidet med å identifisere hvilke behov elevene har, og hvordan de best kan bli motivert til å lære (Freemann, 1998; Idsøe, 2014). Som nevnt i tidligere funn, jobber lærerne svært lite målrettet når det gjelder skole-hjem samarbeid i forhold til elever med stort læringspotensial. Skoler som har et godt samarbeid med foreldre, kan få en bedre forståelse av elevenes behov, faglige styrker, utfordringer og interesser (Freemann, 1998; Idsøe, 2014). Funn viser som sagt at det ikke jobbes strukturert og organisert fra skolen sin side, men på den andre siden hvorvidt foreldrene er inkludert eller ekskludert fra deltakelse i elevens utdanning, har lærere og administrasjon den største innflytelsen (Skogen & Idsøe, 2016). Mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979) handler om relasjonen mellom påvirkningsfaktorene i mikrosystemet som eleven deltar i. Og hvordan forandringer i et mikrosystem kan påvirke et annet. Mine funn avslører at det ikke gjennomføres et planlagt og pedagogisk skole-hjem samarbeid når det gjelder elever med stort læringspotensial. Dette står i kontrast til at skole-hjem samarbeid er en viktig forutsetning i arbeidet med denne elevgruppen. En israelsk studie (2021) viser at jo mer involvert foreldrene ble i skolearbeidet, og mer aktiv i deltakelsen av andre skoleaktiviteter, desto mer økte motivasjonen og den faglige fremgangen hos elever med stort læringspotensial.

Funn forteller at når det gjelder samarbeidet mellom lærere, er lærerne av den klare oppfatning at dette er viktig i forhold til elever med et stort læringspotensial, og sentralt i organiseringen rundt denne elevgruppen. Dette er i tråd med hva den overordnede delen av læreplanverket legger stor vekt på, at lærerne samarbeider om hvordan de skal utføre sine oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017). Men hvordan dette samarbeidet egentlig blir gjennomført er varierende sett ut ifra lærernes synspunkter, viser mine dataer. Funnene sier videre at samarbeidet på det trinnet en jobber på ikke er tilfredsstillende. Valget er ofte å jobbe alene som lærer når en planlegger hva elevene skal jobbe med, og hvordan organiseringen skal skje på best mulig måte. Det som funn forteller er at lærerne er klare på at dette samarbeidet varierer fra år til år, klasse til klasse og team til team. Mye avhenger av om de andre som en jobber sammen med på team, ser viktigheten av å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Funn på den ene siden indikerer at det kan gå så mye som et helt år der enn selv er alene om å planlegge organiseringen for elever med stort læringspotensial. På den andre siden, viser funn, at noen år kan fokuset være stort på denne elevgruppen, men da på et metodenivå. Så funnene blir tydelige og viser at samarbeidet mellom lærerne blir veldig tilfeldig og ustrukturert. I tillegg er det et mangelfullt samarbeid, og på langt nær godt nok. Dette står i sterk kontrast til hva Idsøe (2020) sier om å skape profesjonelle læringsfellesskap, der lærere bruker og deler informasjon om elevens behov og læring, som utgangspunkt for å undersøke og utvikle en praksis der det legges til rette for strategier for svake elever og elever med et stort læringspotensial er fundamentalt viktig for å favne om så mange elever som mulig. «Det at lærere viser evne og vilje til samarbeid, vil hjelpe og støtte lærerne til å dra nytte av hverandres kompetanse» (Olsen & skogen, 2019, s. 78). Det at lærere deler og utveksler erfaringer og kompetanse, i lærerteam eller i et samlet kollegium, bidrar til et mer helhetlig opplæringstilbud for elevene (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Funnene gir sterke signaler om at det ikke foregår et slikt strukturert samarbeid, verken på teamet eller i det samlede kollegiet. Forskning indikerer at en samarbeidende skolekultur, der lærerarbeidet kjennetegnes av felles forståelse av oppgavene, gjensidig støtte og omforente strategier, utgjør en god kontekst både for lærernes undervisning og elevens læring (Gruenert, 2005). Skolen som faktor i arbeidet med elever med stort læringspotensial, er svært viktig. Skolen må se på hvordan skolen tilpasser og gjennomfører undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial slik at de får utnyttet sitt potensial (Mönks & Ypenberg, 2008). Funn forteller at i arbeidet med organiseringen rundt elever med stort læringspotensial, følger disse elevene ordinær læreplan i alle fag. Videre viser funn at læreplanarbeidet er en meget

viktig del av organiseringen, men at det blir nedprioritert i forhold til denne elevgruppen. Det tas som regel utgangspunkt i den læreplanen som tilhører trinnet eleven er på. Dersom eleven mestrer målene på tilhørende trinn, indikerer funn at læreren kan se på mål på trinnet over. Ut ifra funnene fordrer dette at lærerne er i stand til å reflektere over kjerneelementene i hvert fag, og at de kan identifisere hvordan elevene best kan nå de ulike kompetansemålene. I tillegg skal grunnlaget for valg og differensiering av læreplan for elever med stort læringspotensial ta utgangspunkt i forskjeller i egenskaper og behov (Idsøe, 2020). Klare funn viser at ingen plan utarbeides på noen som helst måte. Det foreligger ikke en plan som kan sammenliknes med en IOP (individuell opplæringsplan), slik svake elever ofte får utarbeidet. Det nærmeste funnene kan vise til, en sjelden gang, er utarbeiding av en tiltaksplan som viser en oversikt over hvilke tiltak som tas i bruk i forhold til økte faglige utfordringer hos elever med stort læringspotensial. I tillegg er regelen at dersom en elev oppnår læringsmålene raskt, lages det svært sjelden en plan for videre faglig utvikling. Dataene mine indikerer at det ikke benyttes seg av individuelle planer i særlig stor grad i organiseringen rundt elever med stort læringspotensial. Funn viser at en av grunnene til dette er at lærerne læreplanene er såpass åpne i forhold til hvilke mål som foreligger. Dette gjør at læreren kan «strekke» målene, la eleven gå mer i dybden slik at eleven kan gjøre mer ut av målene. Ut ifra dette viser funn at en IOP (individuell opplæringsplan) er unødvendig. Samtidig forteller funn at det å bare la eleven med stort læringspotensial forsere det ordinære fagstoffet, for så å gå rett på større faglige utfordringer, er vanskelig. Ikke vanskelig i ordets rette forstand, men det er ingen tradisjon for det. Funn tyder på at dersom en elev med stort læringspotensial skal få en individuell opplæringsplan, må eleven være tilmeldt PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste). Derfra må eleven utredes og funnet så dyktig at eleven får et enkeltvedtak på skolen om at eleven har retten til en IOP (individuell opplæringsplan), men funn forteller at ingen av lærerne har opplevd dette med en elev med stort læringspotensial. Dette gjør at elever med stort læringspotensial må ivaretas innenfor rammen av tilpassa opplæring. Det er dessverre slik i Norge at IOP (individuell opplæringsplan) har forankring i opplæringsloven § 5-1 som sier at elever med stort potensial ikke har denne juridiske retten. Silverman (1998) mener lærerne bør bruke mindre tid til opplæring og mer tid til å være spørrende. De bør stille forskjellige spørsmål og bruke spørsmål til å stimulere diskusjoner, og å forstå tankeprosesser.

5.4 Gjennomføringen av undervisningen i forhold elever med stort læringspotensial

Funnene indikerer at lærerne bruke ulike pedagogiske strategier i sitt arbeid med elever med stort læringspotensial. *Fleksibel gruppering* er noe samtlige av lærerne bruker i noen grad i sin gjennomføring av undervisningen når de jobber med elever med stort læringspotensial. Videre viser funn at de læringssterke elevene kan både være fordelt på grupper med svake og sterke elever. Funn forteller at en av ulempene med dette er at det da ofte blir de sterke elevene som holder arbeidet i gang. Og som følge av dette får ikke de sterke elevene jobbe og møte utfordringer på sitt nivå. Ifølge Børte et al. (2016) må en stimulere elevenes kunnskaper utover det de kan. Dersom elevene ikke får disse ekstra utfordringene, kan de miste motivasjonen og underprestere. Mine funn viser at lærerne er enige i det på den ene siden, og poengterer at det er viktig at de som er faglig sterke får sjansen til å diskutere på et høyere nivå, slik at de får utviklet seg og sitt potensiale. På den andre siden, viser funn, at elever med stort læringspotensial sjelden er *ute* av klasserommet for å jobbe på gruppe. Funnene forteller om bruk av fleksibel gruppering *inne* i klasserommet, og at det varieres mellom elevstyrte grupper, lærerstyrte grupper og grupper med stort læringspotensial. I tillegg viser funn at det å jobbe på ei gruppe med bare elever som presterer på høyt, gir muligheten for faglig vekst. I tillegg til at elevene får diskutere, finne kreative løsninger, gå i dybden i fagstoffet og ikke minst reflektere. Winebrenner & Devlin (2001) har tydelig dokumentert fordelene med å samle disse elevene noen timer i løpet av skoledagen/uka. Heacox (2002) hevder at kjennetegnene til fleksibel gruppering er respons og flyt, med ulike aktiviteter for forskjellige elever. Det er funn som støtter dette om at disse grupperingene må varieres, både hvilke elever som deltar og varigheten. Mine dataer viser tydelig at det brukes fleksibel gruppering spesielt i matematikk- og norskfaget. Da varierer lærerne med å sette sammen sterke og svake, men dersom det er elever med stort læringspotensial etterstreber noen av lærerne at de får jobbe sammen. Klare funn forteller her at den voksne som veileder denne gruppen må være pedagogisk kvalifisert til å se og forstå disse elevene. Fordi det er læreren som skal tilpasse innhold, prosess og produkt til elevenes læringspotensial, motivasjon, kunnskapsnivå og interesse (Idsøe, 2020). En av fordelene, som funnene viser, med å bruke fleksibel gruppering, er at det kan «oppdages» elever med stort læringspotensial. Og at elevene selv finner ut av at de er på et høyere faglig nivå enn de trodde i utgangspunktet. Mine funn indikerer at *Lagdelte oppgaver* brukes i mindre grad enn fleksibel gruppering, men for halvparten av lærerne er det stor vektlegging på dette. Funnene mine viser videre at det vektlegges at elevene ikke skal få opplevelsen av at de får mer arbeid, mer av de samme

oppgavene. I tillegg viser funn, at det skal gis elevene med stort læringspotensial oppgaver på sitt nivå, men samme tema som de andre elevene jobber med. Dette er i samsvar med Idsøe (2014) om at oppmerksomheten er mot de samme aktivitetene, men læreren skal gi rom for at elevene starter læringen med utgangspunkt i elevens eget nivå. Funn forteller oss at å bruke lagdelte oppgaver gjør at pedagogen kan sjonglere mellom nivåer, og trenger ikke være bundet av ett hovedverk. Dette gjør at å ha varierte fagbøker, problemløsningsoppgaver og graderte oppgaver tilgjengelig fra ulike trinn i klasserommet, blir viktig. Dersom elevene får ulike versjoner av oppgaver, så ser de også selv bedre hva slags nivå som passer best. På denne måten får også elevene være med på å bestemme/utvikle sine egne læringsmål. «Å justere versjonen av oppgaven i forhold til den enkelte elevs ferdighetsnivå er viktig» (Idsøe, 2014, s. 47). En annen fordel er at elever med stort læringspotensial finner hverandre gjennom selvstendig valg av oppgaver. Da får elevene jobbe med passe utfordrende oppgaver, og det gjør at tillater utvidelse basert på elevenes «readiness» (Tomlinson & Cunningham, 2003). Mine dataer forteller at halvparten av lærerne har et ønske om at elevene skal få jobbe med lagdelte oppgaver andre steder enn bare i klasserommet. Og henviser til den nye læreplanen at det nå ikke bare går på å reprodusere kunnskap, men mye mer på å forstå sammenhenger, lage hypoteser, rom for å løse oppgaver på alternative måter. Det poengteres gjennom funn at å ha lagdelte oppgaver krever god planlegging fra lærernes side. Ifølge Idsøe (2014) må en planlegge godt. Det må bestemmes læringsmål, tenke på nøkkelbegreper, finne elevens læringsbehov og konstruere flere tilnæringsmåter til oppgavene. På tross av at lærerne vet at det kreves god planlegging for å bruke lagdelte oppgaver i arbeidet med elever med stort læringspotensial, indikerer funn at de i liten grad har prøvd å generalisere ut ifra elevenes behov. Videre sier funnene oss at det vektlegges det å stille lagdelte spørsmål som en viktig del av metodevalget fordi å stille lagdelte spørsmål kan være den mest avslørende metoden overfor elever med stort læringspotensial. Ellers er det matematikkfaget som fremheves når det gjelder lagdelte oppgaver. Og da prøver pedagogene å bruke *samarbeidslæringsgrupper*, der elevene med stort læringspotensial jobber sammen, og da ute på grupperom. Robinson (2003) sier samarbeidslæringsgrupper har som mål å skape akademisk vekst, men selv om de har et stort læringspotensial, må de gis faglig støtte og veiledning underveis. Lærerne på sin side, hevder det er større mulighet for å veilede elever med stort læringspotensial, dersom det er mer enn en lærer i klasserommet. Robinson (2003) mener det er viktig å unngå å bruke elever med stort læringspotensial som medlærere/hjelpelærere. Funn viser at halvparten av lærerne bruker elever med stort læringspotensial til akkurat dette. De synes det er vanskelig å *ikke* bruke de som medlærere.

De forklarer det med at det er det mest brukte «knepet». Og når eleven med stort læringsmål har nådd sine læringsmål, så er det kort vei til å tenke at de med stort læringspotensial kan hjelpe de andre elevene med å nå sine mål. Faren med dette er elevene med stort læringspotensial blir lei av en forventning om å «bære» andre elever som de er satt sammen med i gruppe (Robinson, 2003). Mine funn forteller at på den ene siden bruker halvparten av lærerne elever med stort læringspotensial som medlærer, men på den andre siden legger de vekt på at de er bevisst på at de *ikke* skal være det. Eleven med stort læringspotensial skal ikke, forteller funn, være en minilærer og mentor for sine medelever. En bør unngå å sette elever med stort læringspotensial som en hjelpeassistent for elever med lavt potensial. De misliker det, og det oppleves ikke etisk. Å hjelpe andre er ikke det samme som å utvikle disse elevenes læringspotensial videre (Clark, 2010; Idsøe, 2014). På den ene siden ser lærerne litt annerledes på dette, og tenker at elever med stort læringspotensial som medlærer får øvet seg i å bli enda bedre på å formidle, forklare og veilede når de hjelper elever på et lavere faglig nivå. På den andre siden poengterer lærerne at elever med stort læringspotensial ikke skal bruke sitt potensial til å drive opplæring for en som trenger faglig hjelp. Dette medfører bare en gjentakelse av fagstoffet for eleven med stort læringspotensial. Lærerne er klare på at de må tenke bredere, og la eleven få oppgaver som utvikler ens potensial. For når disse elevene med stort læringspotensial har lært noe, vil de gå videre til mer komplekse ting (Clark, 2010; Idsøe, 2014). Funnene mine er klare på at i gjennomføringen av undervisningen til elever med stort læringspotensial benytter alle lærerne seg av *digitale verktøy* i større grad. Bruken av informasjonsteknologi er blitt en vanlig instruksjonsmetode for elever med stort læringspotensial (Wallace, 2005; Wasserman, 2001). I tillegg indikerer funn at lærerne bruker digitale verktøy i en daglig setting. Hver elev og lærer har en egen iPad, og denne brukes daglig i ulike settinger. I arbeidet med elever med stort læringspotensial, kan lærerne med en iPad gi individuelle lekser, slik at elevene får lekser ut ifra sitt faglige nivå. Lærer distribuerer ut leksene, og vanskegraden på disse varierer hele året. Funn forteller oss at fordelene er at en ser med en gang dersom nivået er for lavt/høyt, og kan fortløpende endre på vanskegraden på oppgavene. Dette gjøres svært ofte. Ofte får eleven med stort læringspotensial den samme leksen som de andre når de starter opp med et nytt tema, for å se hvor eleven står faglig i akkurat dette temaet. Dette gjøres i dialog med eleven. Dette på grunn av at noen av lærerne opplever at nivået hos elever med stort læringspotensial kan variere fra emne til emne. Og derfor gjør bruken av iPad det mulig å tilpasse etter hvert som undervisningen forløper for elever med stort læringspotensial. Å bruke digital differensiering på en slik måte kan forbedre, eventuelt erstatte, eksisterende metoder og også gi bedre undervisning for elever

med stort læringspotensial (McKinnon & Nolan, 1999). Dette gjenspeiler seg i bruken av digitale verktøy hos lærerne. Funn indikerer at det er tatt i bruk ulike apper i matematikkfaget, som *Kikora* og *Campus Inkrements*. Disse verktøyene har en utstrakt bruk, og er et greit verktøy hvor læreren kan hente oppgaver fra ulike trinn, og distribuere ut til de som trenger større utfordringer. Og i tillegg blir det svært oversiktlig for læreren, og det er lett å se hva eleven med stort læringspotensial behersker. En nivådeling er lett å få til, og gi ekstra utfordringer skjer med et tastetrykk. Her møter lærerne Fagfornyelsen (2017) godt, som sier at «bruken av IKT (informasjonsteknologi) skal utnyttes godt i organisering og gjennomføring av opplæringen for å øke elevenes læringsutbytte. Læremidler og digitale verktøy basert på læringsanalyse bidrar til at opplæringen kan tilpasses elevenes behov og forutsetninger» (Kunnskapsdepartementets digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017-2021, s. 12). Funnene er klare på at det er lettere å få til differensiering med digitale verktøy på mellomtrinnet sammenlignet med småtrinnet fordi det er vanskeligere for de små elevene å søke opp og finne frem selv på sin iPad, bortsett fra i matematikkfaget. Der er det enkelt å bruke digitale verktøy. Funn avslører at bruken av digitale verktøy er stor blant lærerne, og hos noen av lærerne er den svært utstrakt. Å prøve ut nye apper som går på adaptiv læring, som *Flipped Classroom*, blir sett på som en god måte å få elevene til å jobbe med fagstoffet på ulike måter, og få utviklet og styrket den muntlige ferdigheten. Gjennom iPaden får de introdusert sin læringsforståelse, og lærerne får sett de ulike nivåene de presterer på når de blir presentert et problem, og elever med stort læringspotensial får tilpasset sitt evnenivå. Å bruke *Flipped Classroom* blir stadig mer populært, men en studie fra 2020 der den ene elevgruppen hadde tradisjonell undervisning og den andre gruppen brukte *Flipped Classroom*, viste at elevene rangerte tradisjonell undervisning høyere, men flertallet av elevene ville likevel bruke denne appen fremover. Dette kan tyde på at elevene blir motivert av dette verktøyet (Gelgoot et al., 2020). Funn viser også en utstrakt bruk av appene *Book Creator*, *Flipgrid* og *Cappelen Skolen* i forhold til gjennomføring av undervisningen til elever med stort læringspotensial. Lærerne bruker de fleste av disse appene mye i sin undervisning. De fremhever bruken ved at de enkelt kan tilpasse fagstoffet slik at elever med stort læringspotensial får nok store utfordringer, og at elevene kan delta selv i utvelgelsen av oppgaver. I tillegg kan læreren lage læringsstier som elevene skal følge, og dette er suverent siden læreren da kan se og følge med på sin iPad underveis hva eleven mestrer. Mine funn viser, og det støttes av Idsøe (2020) at når læreren tar i bruk slike digitale plattformer kan det skapes fleksible og interaktive opplegg som legger opp til tverrfaglighet og dypere læring

gjennom kollektiv og individuell deltagelse for elevene, til samarbeidslæring og fokus på sentrale begreper, og mange andre muligheter.

5.5 Utfordringer knyttet til elever med stort læringspotensial

Mine funn forteller oss at lærerne møter store utfordringer i møte med elever med stort læringspotensial på daglig basis. *Personressurser* er en ting som ses på som en stor utfordring i hverdagen. Og da menes det mangelen av personressurser i arbeidet med disse elevene.

Funnene er klare på at det å ha *nok* pedagogisk personale, som ivaretar elever som trenger større utfordringer, er en stor utfordring. På den ene siden er det for få pedagoger i utgangpunktet, og på den andre siden når disse pedagogene blir syke, er det svært vanskelig å få tak i vikarer som er kvalifiserte til å jobbe i skolen. Det beskrives en hverdag der de ofte har ansvaret for et fag alene i en klasse. Dette er ikke noe unntak, og det forklares at personressursen egentlig er for liten i alle fag. Følgende av dette er at det blir svært utfordrende å følge opp alle elevene på det nivået de er på. Og da blir ikke tilpasningen slik læreren skulle ønske. Og funnene indikerer som følge av dette at elever med stort læringspotensial mister sin oppfølging fordi de svake elevene prioriteres.

Utdanningspolitikken i Norge fremhever likhet og likeverd. Det påpekes at alle elevene har krav på undervisning som bygger på deres behov og forutsetninger (Idsøe, 2014). Men funnene forteller et litt annet bilde på hvordan hverdagen egentlig er. Det fortelles om en skolehverdag der mangel på personressurser fører til at det definitivt brukes mest tid og ressurser på de svakeste elevene. Men samtidig er lærerne bevisste på at elevene med stort læringspotensial er der og trenger veiledning og oppfølging. Likevel antyder funn at denne elevgruppen ikke får den undervisningen og den tilretteleggingen de har krav på. Dette funnet står i sterk kontrast til hva St. meld. nr. 20 (2012-2013) sier. Her sier departementet klart at det må legges til rette for at ingen elever ikke får forsvarlig utbytte av opplæringen ut fra sine forutsetninger. Dette gjelder også faglig sterke elever. Faglig sterke elevers behov for faglige utfordringer må som for alle elever ses i sammenheng med deres behov for sosial tilhørighet. Mine dataer forteller oss at lærerne vet at elever med stort læringspotensial har like stort krav på tilpassa opplæring som de svake elevene, men de tilføyer at elever med sakkyndige vurderinger alltid prioriteres i forhold til personressurser fordi de har en juridisk rett til det. Og da selv om ønsket er meget til stede for å få en god oppfølging av elever med stort læringspotensial, har en ikke muligheten til det på grunn av for få pedagoger. Videre viser mine funn at halvparten av lærerne opplever klart utfordringer i forhold til *pedagogisk kompetanse*, og elever med stort læringspotensial. En av de store utfordringene er å vite hvem

av elevene som har et stort læringspotensial. En av grunnene er at denne elevgruppen ikke er formelt identifisert. Lærerne vet at de er veldig flinke, og har dokumentert det gjennom lesetester, nasjonale prøver og gjennom muntlig og skriftlig arbeid. Likevel gjør lærerne ikke noe med det. Funn tyder på at lærernes pedagogiske kompetanse strekker seg til å variere vanskegrad og arbeidsmåter, la elevene få jobbe med et tema over lengre tid for å få økt dybdeforståelse og gir elevene oppgaver som gjør at de må tenke, spekulere og sette sammen. Halvparten av lærerne er klare på at dette er ikke nok. Å avdekke en elev med stort læringspotensial er ikke det samme som å si at eleven er flink. En stor undersøkelse utført ved Senter for Atferdsforskning (Cosmovici et al., 2009) underbygger det lærerne opplever. Studien viser at de flinkeste elevene ikke føler at de får nok stimulans og støtte fra læreren. I tillegg rapporterer studien om at lærerne har vansker med å håndtere hele bredden i elevgruppen i praksis, og at de derfor orienterer sin undervisning mot gjennomsnittet (Idsøe, 2014). Et viktig funn er at halvparten av lærerne hevder at de generelt vet for lite om elever med stort læringspotensial. Alle lærere vet ikke om at en elev som muligens har et stort læringspotensial, kan tilmeldes PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste). Gjennom et enkeltvedtak kan eleven gis rettigheter til å fravike læreplanen med 25 % av fagstoffet innenfor et fag. Videre kan læreren tilrettelegge et samarbeid med hjemmet om hvilke mål eleven skal ha. Utfordringer og mål kan vike fra læreplanen uten at det kreves noen form for dokumentasjon. Erfaringsmessig er det få pedagoger som virkelig tar dette i bruk. Slik lærerne forklarer det, blir det på den ene siden noe usystematisk når det gjelder hva eleven med stort læringspotensial kan og ikke kan. På den andre siden anser de den pedagogiske kompetansen som viktig med tanke på å oppdage elevens store potensial. Funnene er tydelige på at lærere trenger økt pedagogisk kompetanse. De trenger mer kunnskap om hvordan finne og identifisere læreforutsetningene, og hvordan type differensiering som vil møte behovene deres. En del forskning viser at effektiv differensiering kan gi økt motivasjon og akademisk vekst for alle elevene (Konstantinou-Katzi et al., 2013; Munro, 2012). Funn viser videre at å avdekke elever med stort læringspotensial er utfordrende. Dersom en vet hva en skal se etter, så er det enkelt. Dersom læreren er veldig opptatt av å se de svake elevene i klassen, blir det vanskelig å avsløre elever med stort læringspotensial. I hverdagen «ser» kanskje lærerne ikke de elevene, men det blir påpekt fra halvparten av lærerne at mellom 2-5 % av elevene har et stort læringspotensial. Gjennom funn påpekes det at lærere må bli bedre på å anerkjenne at disse elevene har bedre forutsetninger for læring, og større behov enn andre. I TALIS (Teaching and Learning Survey) undersøkelsen fra 2018, som er OECDs (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) internasjonale studie av lærere, svarer hver sjettede lærer at

de har et stort behov for å bedre sin kunnskap om undervisning av elever med særlige opplæringsbehov (Idsøe, 2020). Mine funn forteller at lærerne ser de som er faglig svake og tilrettelegger for denne elevgruppen, men tilrettelegger ikke for elevene med stort læringspotensial. Dette er i tråd med hva Børte et al. (2016) sier om at elever med stort læringspotensial har blitt en neglisjert gruppe i det norske systemet. Og når det gjelder forskningen indikerer den at norske lærere er for dårlig utrustet når det gjelder forutsetninger som kunnskaper og ferdigheter når det gjelder elever med stort læringspotensial, og når det gjelder tilrettelegging av deres opplæring (Skogen, 2010). Her blir det da en mismatch siden en skal gjennom mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979) sikre eleven en så optimal utvikling som mulig. I tillegg indikerer funnene at halvparten av lærerne ikke møter elevens store læringspotensial på grunn av likeverdighetsprinsippet. Rammen lærerne har innenfor tilpassa opplæring er stor, men i iveren etter å dra alle opp mot middels, «brenner» lærerne seg i den andre enden der lærerne drar ned de ekstra kunnskapsrike, kreative og nytenkende elevene. Funn forteller at det skal nedfelles om en elev har et stort læringspotensial, og jobber med fagstoff fra et eller flere høyere trinn. Funnene er tydelige på at det ikke skal være en tilfeldig opplæring, men at det likevel blir det. Det å snakke mer sammen som kolleger om denne elevgruppen, er et viktig moment. I tillegg indikerer funnene at pedagoger i skolen «glemmer» denne elevgruppen. Det er ikke en valgt strategi, men holdninger som ligger i det norske skolesystemet som setter begrensninger for elever med stort læringspotensial. Det er bra at alle skal med, men vi som samfunn kan risikere å miste de som faktisk virkelig kan utvikle de store tingene og skape de store verdiene for oss. Hele sju av ti kommuner har ikke planer og strategier for barn og elever med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2019). Flere skoleeiere og skoleledere mener at skolene ikke tilpasser opplæringen til denne gruppen i stor nok grad (Idsøe, 2020). I tillegg viser forskningen ikke bare at skoleledere mangler evnen til å tilrettelegge den tilpassede opplæringen for elever med stort læringspotensial, men også til en viss grad mangler viljen (Hagenes, 2009). Til tross for at forskning viser at å differensiere undervisningen gir resultater, viser funnene at lærere *utfordringer* i møte med elever med stort læringspotensial. En av utfordringene er tiden det brukes på elever med stort læringspotensial eller retttere sagt den tiden de ikke bruker. Funnene gir et klart uttrykk for at det må brukes mer tid på å forstå elever med stort læringspotensial, og møte disse elevene med på en god måte. Og tid er essensielt her. Funnene påpeker at det må brukes mer tid på denne elevgruppen, og elever med stort læringspotensial må inngå i de pedagogiske samtalene. Det brukes altfor lite tid på elever med stort læringspotensial versus elever som strever faglig. Fokuset hos pedagogene må også

være på sterke elever, fordi faglig utvikling er ønskelig, ikke stagnasjon. Elever med stort læringspotensial må bli et samtaleemne. Tankene om at de er veldig flinke og får alt til gjør dem ikke bedre. Dette støttes av funnene, som forteller at denne elevgruppen blir for lite utfordret i skolen, og som følge av det henger de ofte med hodet og mister fokuset raskere. Det som skjer er en passivisering av elevene, i stedet for å finne frem til potensialet deres. Elever med stort læringspotensial må bli møtt på samme måte som de med lavt læringspotensial, for ellers kan de miste motivasjonen, de kan bli urolige og droppe ut av skolen. Uten at det øves på strategier for å bli kjent med elevene og identifisere hva slags behov de har, og utvikle differensierte læreplaner, kan en ikke oppnå målet om tilpasset opplæring og en skole for alle. Å være i stand til å differensiere i klasserommet er vital kompetanse for lærerprofesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærere trenger mer kunnskap om både elever med lavt og stort læringspotensial (Siddiq et al., 2018). Funnene viser at lærerne er enige i dette, og sier at de elevene med stort læringspotensial får ikke fylt opp sin kvote av mestring i hverdagen. Og dette starter allerede veldig tidlig i skoleløpet. Dette vil gå ut over den indre motivasjonen, på lik linje med svake elever som ikke blir møtt på sine behov. Funn viser at en av de største utfordringene, er å ikke møte læringspotensialet til elever med stort læringspotensial. Det må tydeliggjøres mer de sterke sidene hos disse elevene, og det må bli mer legitimt å være god. Her mener lærerne at det er de som må være med å få dette normalisert. Dette på grunn av at det er tydelige indikasjoner på at læreren er den viktigste enkeltfaktoren i skolen for å påvirke elevenes læringsutbytte (Skogen, 2005). «Elever med stort læringspotensial trenger lærere som kan gi dem muligheter til å utnytte sitt potensial for læring» (Skogen & Idsøe, 2016, s. 69). Og det er her neste utfordring ligger ifølge funnene; mangel på kompetanse hos pedagoger når det gjelder elever med stort læringspotensial. Det forventes for lite av disse elevene, og en ser kanskje ikke hva de egentlig kan få til. Forventningene blir for like for alle elevene. Og det er kanskje er redselen for at avstanden skal bli for stor mellom svake og sterke elever, som gjør at lærerne velger at alle elevene skal nå de samme målene i stedet for å pushe de elever med stort læringspotensial til å nå enda lengre. Videre indikerer mine dataer at det å se og «avsløre» elever med stort læringspotensial er en stor utfordring for lærere. På skolen er det kartleggingsverktøy som raskt avslører de svake elevene, men å avsløre et stort læringspotensial er straks vanskeligere. Funnene påpeker videre at lærerne hverken mestrer eller prioriterer dette i skolehverdagen. Dette står i strid med hva Kunnskapsdepartementet (2019) sier om at det forventes at skolene skaffer seg kompetanse for å kunne differensiere for alle elever. Lærerne i dette forskningsstudiet er opptatte av at dersom en pedagog vet hva

en skal se etter, så er det lett å oppdage en elev med stort læringspotensial. Her viser funn at det er her utfordringen ligger med at lærerne vet for lite om denne elevgruppen, og trenger mer kompetanse på dette området. De trenger mer kunnskap om hvordan gå frem innenfor tilpasset opplæring, hva har de mulighet og rom for å gjøre. Dette er i tråd med Lenvik (et al., 2021) som i sin studie indikerer at lærere har begrenset kunnskap om elever med stort læringspotensial og tilpasning. Skolen som organisasjon har altfor lite fokus på elever med stort læringspotensial, viser funn. Det at lærerne i utgangspunktet skal kunne noe om denne elevgruppen forutsetter at lærerutdanningene inkluderer kunnskap om elever med stort læringspotensial, og som gir alle lærere en grunnutdanning som vektlegger den nødvendige praktiske kompetansen for tilrettelegging av opplæringen av denne gruppen. I tillegg må skolen ledere sørge for nødvendig kompetanse i form av videre- eller etterutdanning (Skogen & Idsøe, 2016). Lærerne er opptatte av at disse elevene med stort læringspotensial har faktisk et læringspotensial som lærerne ikke fyller. Ofte ser ikke lærerne dette, men lærerne ser elever som kjeder seg, og kanskje skaper uro i klasserommet. De elevene som ikke identifiseres eller ikke blir tilfredsstillende imøtekommet, har dessverre antagelig større sjanse til å møte vanskeligheter i skolen og muligens senere i livet (Webb et al., 2005). Mine funn viser at lærerne ønsker å bruke like mye tid på tilpassa opplæring når det gjelder elever med stort læringspotensial, som det blir brukt på elever med svake læreforutsetninger. Dette støttes av Croft (2003) og Feldhusen (1997) som sier at det kan se ut til at læreren har en sentral rolle for akademisk utvikling hos elever med stort læringspotensial.

6.0 Oppsummering

I dette sammendraget skal jeg gjennomgå hva studien viser. Målet med forskningen var å få mer kunnskap om og en mer inngående innsikt i læreres tilpassede opplæring i forhold til elever med stort læringspotensial. Det er begrenset med norsk forskning på dette området, og denne forskningen bidrar kanskje til mer kunnskap. Problemstillingen min var som følger: «Hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial?»

Gjennom å ha besvart mine forsknings spørsmål gir lærerne et klart uttrykk for at arbeidet med tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial er utfordrende i skolehverdagen. De legger stor vekt på at personressurser og mangel på kompetanse hos pedagogene for å identifisere elever med stort læringspotensial påvirker lærerne i deres arbeid med tilpassa opplæring for elever med stort læringspotensial. I tillegg foregår det i svært liten grad et samarbeid med hjemmet om elevens store faglige potensial. Og et ikke eksisterende samarbeid mellom kollegene om elever med stort læringspotensial gjør at lærerne svært ofte

opplever å stå alene i denne tilpassa opplæringen i forhold til elever med stort læringspotensial. Lærerne får til en viss grad tilpassa opplæringen gjennom differensierte arbeidsmåter og ulike organiseringer, men det er utfordrende å gjennomføre på grunn av den meget begrensede tiden som brukes på elever med stort læringspotensial sammenlignet med elever med faglige vansker.

For å gi de elevene med stort læringspotensial, tilpassa opplæring i skolehverdagen, må det være system rettede tiltak som gjør dette mulig for elevene og pedagogene. Skoleeiere og skoleledere må vise vilje til å gi elever med stort læringspotensial en tilpassa opplæring som gir motivasjon, skaper kreativitet og faglig utvikling på elevens nivå.

Gjennom denne forskningen har jeg fått enn mer inngående kunnskap om lærernes tilpassa opplæring når det gjelder elever med stort læringspotensial. Og en bedre innsikt i hva lærerne gjør av organisering og gjennomføring. Lærerne ønsker å gjøre mer for at denne elevgruppen sees mer i skolehverdagen og får sitt potensial utfylt, men det er utfordrende siden systemperspektivet er dominerende og det virker slik at elever med faglige vansker har førsteprioritet. Men skolen plikter å gi alle elevene en tilpassa opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Og det er viktig å ta hensyn til at tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Likevel står dette i sterk kontrast i forhold til i hvilken grad skolen og lærerne egentlig tilrettelegger for elever med stort læringspotensial gjennom tilpassa opplæring.

Det kan se ut til at lærerne blir dratt mellom systemet som har klare retningslinjer for alle elever, inkludert elever med stort læringspotensial når det gjelder retten til tilpassa opplæring, og selve individet og det eleven med stort læringspotensial trenger for å få utviklet seg og få faglig fremgang. Lærerne er sentrale i mikro og mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979) i forhold til elevenes motivasjon og fremgang, men det kan virke som om de kommer for kort i forhold til elever med stort læringspotensial. Dette skyldes nok ikke lærerne alene, men samspillet mellom andre mennesker i mesosystemet som eleven ikke er en del av. Både skoleeiere og skolepolitiske talsmenn må kanskje forstå og erkjenne at endringer i mesosystemet vil kunne bedre elever med stort læringspotensial sin motivasjon, mestring og faglige utvikling. Lærerne ser disse elevene, ikke godt nok, men de vet at de er der. Og ønsket for å få en bedre tilpassa opplæring for denne elevgruppen er til stede, men systemet

begrenser mulighetene for lærerne. «Ethvert anlegg, gjennomsnittlig eller usedvanlig, krever oppfølging og stimulering for å kunne utvikle seg» (Mönks & Ypenberg, 2008, s. 28). Her kommer det klart frem at lærerne trenger kompetanseheving når det gjelder elever med stort læringspotensial. Dersom elever med stort læringspotensial ikke får den tilretteleggingen og støtten som kreves, gjør vi disse elevene en urett. Lærerne ser de kjeder seg og mister motivasjonen. Å forske på lærere, tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial har vært spennende. Lærerne vet en del om tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial, og hva som bør gjøres i tilretteleggingen. Det som har vært sentralt i min forskning er å finne ut av hva lærerne *egentlig* gjør av organisering og gjennomføring. Det som hadde vært relevant å se nærmere på er hva denne elevgruppen selv tenker om sin skolehverdag. Får denne elevgruppen tilpassa opplæring på lik linje med elever med et lavt læringspotensial? Oppfatter elever med stort læringspotensial og foreldrene et samarbeid med skolen som ivaretar elevens utvikling på best mulig måte? Dette hadde vært interessant å se nærmere på, og kanskje gi økt kompetanse og mer kunnskap til skolen om denne elevgruppen og dens behov for å møte skolehverdagen på en best mulig måte til fagfeltet. Og kanskje det i tillegg må vurderes på nytt de politiske føringer som ligger til grunn, og revurdere dagens regelverk slik at elever med et stort læringspotensial får en juridisk rett til å få en spesialtilpasset opplæring på lik linje med elever som har et lavt læringspotensial. Slik det ser ut akkurat nå, blir det en omfattende prosess, men dog ikke umulig. Den norske «skolepolitikken» må kanskje vende nesen utover Norge sine grenser, og se til forskning og studier som er gjort andre steder i verden. Internasjonal forskning viser at elever med stort læringspotensial som ikke får tilrettelagt på sitt faglige nivå, kan utvikle problemer i forhold til atferd, bli skole dropouts, eller rett og slett gi opp skole og utdanning (J.R Cross & T.L Cross, 2015; T.L. Cross et al., 2014; Subotnik et al., 2011). Elever med stort læringspotensial bekrefter videre at de føler seg annerledes i forhold til medelever, har apati for skolen, de trenger utfordringer og differensiering og læreren er viktig (Borovay et al., 2019; Gomez-Arizaga et al., 2020; McGrath, 2019). Så kanskje norsk skolevesen må etter å ha vendt nesen utover våre landegrenser, vende den innover mot vår skolepraksis. Gjør skolen sitt beste for at denne elevgruppen skal oppleve motivasjon og utvikling? Er skolen på det nivået den burde være når det gjelder tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial? Eller vil vi få indikasjoner på at skolen hverken har viljen, kompetansen eller ressursene til å gjøre det beste i forhold til organiseringen og gjennomføringen for elever med stort læringspotensial?

Denne kvalitative studien viser vesentlige funn, og dersom jeg som forsker skulle ha hatt dette som forskningsfokus, og sett på dette i et bredere og større perspektiv er det tre implikasjoner som utpeker seg i forhold til elever med stort læringspotensial: 1) Behovet for et strukturert samarbeid mellom skole-hjem 2) Behovet for et lærersamarbeid og 3) Behovet for økt kunnskap og kompetanse hos skolen. En anbefaling for videre forskning er å se på disse ovenfornevnte punktene i et nasjonalt perspektiv, og kartlegge hva den norske skolen faktisk gjør og ikke gjør for denne elevgruppen sin faglige motivasjon og vekst.

Litteraturliste

- Antonson, A.E. (2010). Stanford- Binet Intelligence Scale. I: Clauss-Ehlers CS, red. *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. Springer, Boston, MA, 2010.
- Bachman, K. & Haug IP. (2007). Kvalitet og tilpasning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(4), 265-276.
- Bakx, Anouke; Van Houtert, Ton; van de Brand, Maartje; Hornstra, Lisette. A Comparison of High-Ability Pupils' Views vs. Regular Ability Pupils' Views of Characteristics of Good Primary School Teachers. *Educational Studies*, v45 nl 33-56 2019.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (2018). *Joint reflection on action- a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158-173.
<https://doi:10.1080/13603116.2018.1427153>
- Borovay, L.A., Shore, B.M., Caccese, C., Yang, E & Hua, O.L. (2019). Flow, achievement level and inquiry-based learning. *Journal of Advanced Academics*, 30(1), 74-106.
- Brevik, L.M. & Gunnulfsen, A.E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2).
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.2554>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. London Harvard University Press.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johannsson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial*. En forskningsoppsummering.
- Camper, B.M., Jr.; Hickman G.P.; Jaeckle, T.F. (2019). A case Study Analysis among Former Urban Gifted High School Dropouts. *Journal of At-Risk Issues*, v22 n2 23-30 2019.
- Caspersen, J., Wendelborg, C. (2016). Elevundersøkelsen-ikke bare en konkurranse med naboskolen. *Utdanningsnytt.no*. Publisert 01/12 2016.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Clark, B. (2010). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and school*. (8. utg.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Colangelo, N., Dettmann, D.F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children, *Exceptional Children. The Council for Exceptional Children*, 50(1), 20 -27.
- Cosmovici, E.M., Idsoe, T., Bru, E. og Munthe, E. (2009). Perceptions of learning environment and on-task orientation among pupils with different achievement levels. A study conducted among Norwegian secondary-school students. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(4), 379-396.
- Croft, J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. I N. Colangelo & G. A. Davis (red.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., 558-571). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Cross, T.L., Coleman, L.J. & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the gifted*, 37 (1), 30-39.
- Cross, J.R. & Cross, T.L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 163-172.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). Handbook of qualitative research. IN.K. Denzin & Y.S Lincoln (Red.), *The discipline and practice of qualitative research* (1-28). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships caring for the children we share. *I Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Feldhusen, J.F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. I N. Colangelo & G. A. Davis (red.), *Handbook of gifted education* (3. utg.), 547-552. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. Kunnskapsdepartementet.
- Forvaltningsloven (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. Justis og beredskapsdepartementet.
- Fisher, C., Müller, K. (2014). Gifted Education and Talent Support in Germany. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 31-54.
- Frantz, R.S. & McClarty, K.L. (2016). Gifted educations reflection of country-specific cultural, political and economic features. *Gifted and Talented international*, 31(1), 46-58.
- Freemann, J. (1998). *Educating the Very Able*. London: The Stationary Office.
- Gadamer, H.G. (1999). *Truth and Method*. 2nd revised edition. The Continuum Publishing Company; New York, 1999.
- Gagne`, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- Gagne`, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. I Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (red.). *Conceptions of giftedness*, 98-119. New York: Cambridge University Press.
- Gagne`, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- Geake, J.G. & Gross, M.U.M. (2008). Teachers`negative affect toward academically gifted student: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gelgoot, E.S., Bulakowski, P.F., Worrell, F.C. (2020). Flipping a classroom for Academically Students. *Sage Journals*.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method*. London. Hutchinson.
- Gilje, N., og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ginsberg, H.P. (2016). Helping early childhood educators to understand and assess young children`s mathematical minds. *ZDM Mathematics Education*, 48(7), 941-946.
<https://doi.org/10.1007/s11858-016-0807-7>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Gomez-Arizaga, M.P., Valdivia-Lefort, M., Castillo-Hermosilla, H., Hebert T.P. & Conejeros-Solar, M.L. (2020). Tales from within: Gifted students lived experiences with teaching practices in regular classrooms. *Education Sciences*, 10(5), 137.
- Gubbins, J.E. (2014). Enrichment. I J.A. Plucker & C.M. Callahan (red.), *Critical issues and practises in gifted education* (2. utg.). Waco, TX: Prufrock Press (223-237).
- Guilford, J.P. (1975). *Varieties of Creative Giftedness, Their Measurement and Development*. Sage Journals.
- Hagenes, T. (2009). Begavede barn i norsk grunnskole. *Universitetet i Oslo: masteroppgave i sosiologi*.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Helland, H. & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning- En analyse av elevinspektørene*. Skriftserie 4/2005. Oslo: NIFU: step.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzog, N.B. & Bennet, T. (2004). In whose eyes? Parent`s perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96-104.
- Idsøe, E.C. (2018). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E.C. (2020). *Differensiering i skolen-en praktisk bok om tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johnsen, S. (2004). Gifted Education at the Undergraduate Level? *Sage Journals*.
<https://doi.org/10.1177/107621750402700202>
- Johnsen, S.K. (2008). Identifying gifted and talented learners. I F.A. Karnes & S.R. Stephens (red.), *Achieving excellence: Educating the gifted and talented* (135-153), Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Judson, A., Rawlinson, C., Meyer, F. (2019). The Effect of Individual Teachers` Content Knowledge on the Identification of Gifted Students. *Research Information for Teachers*, n1 23-30 2019.

- Junge, J. (2013). *Læreres kollegasamtale – et rom for læring?* (Ph.d.), Universitetet i Stavanger.
- Kaufman, F. (1976). *Your gifted child and you*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Kärkkäinen, R. & Rätty, H. (2010). Parents` and teachers` views of the childs` academic potential. *Educational Studies*, 36(2), 229-232.
- Kärkkäinen, R. (2011). *Doing better? Children and their parents` and teachers` perceptions of malleability of the childs` academic competences* (Doctoral dissertation, University of Eastern Finland) Retrieved from: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0420-1/index_en.html
- Konstantinou-Katzi, P., Tsolaki, E., Meletiou-Mavrotheris, M. & Koutselini, M. (2013). Differentiation of teaching and learning mathematics: an action research study in tertiary education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(3), 332-249.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. (Meld. St. 22. (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet de- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategien for grunnopplæringen (2017-2021)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvvello, Ø. (2008). *Sentrale dimensjoner i læringsprosesser*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Laine, S. (2010). The Finnish Public Discussion of Giftedness and Gifted Children. *High Ability Studies*, 63-76.
- Laine, S., Tirri, K. (2016). How Finnish Elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 149-164.
- Lam, Cici Sze-Ching; Yeung, Patcy P.S.; Yuen, Mantak. (2018). Personal and Environmental Factors Affecting Hong Kong High-Ability Student`s School Satisfaction. *Journal of Psychologists and Counsellors in schools*, v28 n2 166-184 Dec 2018.
- Lee, Y.L. (2013). IQ. I Hinsworth, J. (red.). *Sociology of Education: An A-t-o-z Guide* 346-397. Thousand Oaks: Sage publications, Inc.
- Lekang, T., Moen, T. (red.). (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats-i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Lenvik, A., Hesjedal, E., Jones, L.Ø. (2021). We want to be educated. A thematic analysis of gifted student`s views on education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 219-238.
- Lindvig, Y., Wærness, J. I., Dale, E.L., Hatlevik, O. & Viddal, L.M. (2006). *Realisering av læringspotensial*. Oslo: Læringslabben forskning og utvikling.

- Lyngseth, E.J. & Alterskjær, K.S. (2019). *Systemrettet arbeid med barns språk i barnehage og PPT*. I.M. Bjerklund, B., Groven & I. Åmot (red.), PPT s systemrettede arbeid i barnehagen (114-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- McGrath, P. (2019). Education in Northern Ireland: Does it meet the needs of gifted students? *Gifted Education International*, 35(1), 37-55.
- McKinnon, D. H. & Nolan, C. J. P. (1999). Distance education for the gifted and talented: An interactive design model. *Roepers Review*.
- Midthassel, U.V. (2003). Kollegaveiledning – er det verd å bruke tid på? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3-4), 168-174.
- Midthassel, U.V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365-383.
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I.K. Lyngnes & M. Rismark (red.). *Didaktisk praksis 1-7.trinn*. (23-57). Oslo Gyldendal Akademisk.
- Munro, J. (2012). *Effective strategies for implenting differentiated instruction*. (Online). Hentet fra: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1144&context=research_conference
- Munro, J. (2012). *The expert knower model as a conceptual tool for understanding gifted and talented knowledge*. East Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University Nijmegen.
- Mönks, F.J. & Ypenberg, I.H. (2008). *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsutvikling, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: Oktan AS.
- Nilsen, S. (2019). Lærerens kompetanse og elevenes læring i et inkluderende læringsmiljø. I M. Harkestad og K. Skogen (Red.), *Læringspotensial*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilssen, V.L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen-identifisering undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkluderende-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-%20FELLESSKPA-FOR-BARN-OG-UNGE-til-%20publisering-04.04.18.pdf>

- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet.
- NOU 2016:14. *Mer å hente-bedre læring for elever med stort læringspotensial*. 28-78.
- NOU 2019:23. *Ny opplæringslov*. Kapittel 18, 23, 32. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/>
- Olsen, M.H. & Skogen, K. (2019). *Læringspotensial*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen-Mellin, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode: tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar Forlag.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-6>
- Patrick, H., Bangel, N., Jeon, K. & Townsend, M. (2005). Reconsidering the issue of Cooperative learning with Gifted Students. *Journal for the Education of the gifted*, 29(1), 90-108.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury Park: Sage.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personopplysningsloven>
- Pervin, L.A. (1984). *Personality*. New York: Wiley.
- Reeve, J. (2002). *Self-Determination Theory Applied to Educational Settings*. Rochester, New York: The University of of Rochester Press.
- Reid, E. & Boettger, H. (2005). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 158-171.
- Reis, S.M. (2009). Turning points and future directions in gifted education and talent development. I Balchim, T. mfl. (red.). *The Routledge International Comparison to Gifted Education*. London: Routledge.
- Renzulli, J.S og Reis, S.M. (2003). The schoolwide enrichment model. IN. Colangelo og G. A. Davis (red.), *Handbook of gifted education* (3. utg.) (184-203). Boston: Allyn & Bacon.
- Rimm, S.B. (2008). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it: a six-step program for parents and teachers* (3 utg.). Scottsdale: Great Potential Press.
- Robinson, A. (2003). Cooperative learning and high ability students. I N. Colangelo & G. Davis (red.). *Handbook of gifted education* (3. utg.), 282-292. Boston: Allyn & Bacon.
- Roid, G.H., Barram, A.R. (2004). *Essentials of Stanford-Binet Intelligence Scales (SB5) Assessment*. John Wiley & Sons Inc. New York, United States.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Siddiq, F., Larsen, E., Reiling, R.B., Wollscheid, S., Vaagland, K. & Tømte, C. (2018). *Evaluering av «Tett på realfag». Status før implementeringen. Delrapport 1.* Oslo: NIFU.
- Silvermann, L.K. (1998). Through the lens of giftedness. I *Roeper Review*, 20, 204-210.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk- en innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2010). Evnerike barn i den norske skolen. I *Skolepsykologen 2.*
- Skogen, K. & Idsøe, E.C. (2016). *Våre evnerike barn. En utfordring i skolen.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- St.meld. 16 2006/2007.og ingen sto igjen-Tidlig innsats for livslang læring. S. 27-31, 56, 76-81. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. 31 2007/2008. *Kvalitet i skolen.* S. 13, 20, 26, 28, 30. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. 22 2010/2011. *Motivasjon -Mestring-Muligheter.* S. 20. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. 20 2012/2013 *På rett vei. Kvalitet og mangfold i skolen.* S. 12, 54, 87-90, 101. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. 6 2019/2020. *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science, *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1) 3-54.
- Swiatek, M.A., & Lupkowski-Shoplik, A. (2005). An Evaluation of the Elementary Student Talent Search by Families and Schools. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 247-259.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Theilgaard, L. & Raaschou, N. (2013). *Københavnbarometeret 2011-resultater og analyse.* København: Afdelingen for pædagogisk faglighed.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the gifted*, 36(1), 84-96.
- Tomlinson, C.A. og Allan, S.D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms.* Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. & Cunningham, E.C. (2003). *Differentiation in practise. Grades 5-9.* Virginia, USA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2017). *How to differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms.* (3. utg.). Alexandria, VA: ASCD.

- Undheim, A.M. & Sund, A.M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14(8), 446-453.
- Universitetet i Stavanger (2020). Kollegasamarbeid og kollegaveiledning gjør lærere til bedre pedagoger. *Læringsmiljøsentret* 2020.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Læreplaner* Hentet fra <https://sokeresultat.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *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. (2021). *Elever med stort læringspotensial*.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- Walberg, H.J. (1984a). Families as partners in educational productivity. *I Phi Delta Kappan*, 65(6), 397-400.
- Wallace, P. (2005). Distance education for gifted students: Leveraging technology to expand academic programs. *High Ability Studies*, 16(1), 77-86.
- Wardekker, W.L. (2000). Criteria for the Quality of Inquiry. *Mind, Culture and Activity* 4:259-272. doi: 10.1207/S15327884 MCA0704_02.
- Wasserman, S. (2001). Curriculum enrichment with computer software: Adventures in the trade. *Phi Delta Kappan*, 82(8), 592-598.
- Webb, J.T., Amend, R.E., Webb, E.N., Goers, J., Beljan, P. & Olenchok, R.F. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen, J.B.C. Mohr.
- Winebrenner, S. & Devlin, B. (2001). Cluster grouping of gifted students: How to provide full-time services on a part-time budget. *Eric Document Reproduction Service No. ED607*.
- Zedan, R. (2021). Parental Involvement as a Predictor of Classroom Climate, Motivation for Learning, and Learning Achievements. *Journal of Classroom Interaction*, vn561 56-74 2021.

Vedlegg 1

04.04.2022, 07:40

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

496349

Prosjekttittel

Master i tilpassa opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Natallia Bahdanovich Hanssen, natallia.b.hanssen@nord.no, tlf: +4775517764

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ragnhild Strand Abrahamsen, ragnhild.strand.abrahamsen@bodo.kommune.no, tlf: 91872668

Prosjektperiode

02.02.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

16.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 16.03.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

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/fyll-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 personopplysninger frem til 15.05.2022.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 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 og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvilken forståelse lærere har av begrepet tilpassa opplæring og elever med stort læringspotensial. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en del av masterstudiet «Tilpassa opplæring» som er et profesjonsstudium i lærerutdanningen ved Nord Universitet.

Formålet med oppgaven er å få en nyansert innsikt og å utdype kunnskapen om hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial. Min problemstilling blir formulert slik: *“Hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial”*.

Datainnsamlingen skal skje våren 2021 og oppgaven skal leveres mai 2022. Målet er å intervju 4 lærere. Datainnsamlingen skal knyttes opp mot teori på området.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal samle inn data på egen arbeidsplass, så alle ansatte lærere er aktuelle informanter. Det er ønskelig at utvalget er noe variert sett ut fra utdanning og yrkesbakgrunn. Det endelige utvalget velges ut av meg blant de som ønsker å delta som informanter.

Studiet er godkjent av ledelsen ved skolen (rektor).

Hva innebærer det for deg å delta for deg?

Studien innebærer et intervju med varighet på ca.45 min. Intervjuet gjennomføres med lydopptak. Intervjuet transkriberes i etterkant og brukes i en analyse/resultatdel i masteroppgaven. Lydopptaket slettes når prosjektet avsluttes mai 2022.

Det er frivillig

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen innvirkning på relasjonen/forholdet til meg som forsker eller stedet det forskes på.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2022.

All data anonymiseres og slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og 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 til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student, Ragnhild Strand Abrahamsen: ragn-st2@online.no
- Nord Universitet, førsteamanuensis og veileder, Natallia Bahdanovich Hanssen: natallia.b.hanssen@nord.no
- Personvernombud Nord Universitet, Toril Irene Kringen: personvernombud@nord.no

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

Ragnhild Strand Abrahamsen

Samtykke til deltakelse i studien «*Hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial?*»

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta i forskningsprosjektet.

Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Mulighet for å trekke meg fra undersøkelsen (både før, under og etter intervju) uten å måtte begrunne dette.
- At digitalt opptak blir transkribert til tekst, og slettes ved prosjektslutt.
- At det som kommer frem intervjuet kan bli gjengitt i masteroppgaven (som referat, sitat eller i analyse).
- At personopplysninger blir anonymisert (i transkriberingen og i oppgaven).

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Problemstilling: «*Hvordan tilpasser lærere opplæring for elever med stort læringspotensial?*»

Forskerspørsmål:

1. Hva forstår lærere av begrepet *tilpassa opplæring og opplæring av elever med stort læringspotensial?*
2. Hva kjennetegner læreres *organisering* av undervisningen knyttet til elever med stort læringspotensial?
3. Hvordan *gjennomfører* lærere sin undervisning i forhold til elever med stort læringspotensial?
4. Hvordan *gjennomføres* samarbeidet med hjemmet?

Introduksjon

- 1) Hva er navnet ditt?
- 2) Hvilken utdanning og arbeidserfaring har du?
- 3) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 4) Din stillingsbeskrivelse på nåværende tidspunkt?

NB! Jeg som intervjuer vil minne deg som informant på at det er viktig at du uttrykker deg på en slik måte at elever, situasjoner, eksempler ikke lar seg identifiseres.

Forståelse

- 1) Hva forstår du/legger du i begrepet *tilpassa opplæring?*
- 2) Hva forstår/legger du i begrepet *elever med stort læringspotensial?*

Organisering

- 1) Hvordan organiserer du undervisningen for elever med stort læringspotensial?
- 2) Hvordan samarbeider dere lærere når det gjelder elever med stort læringspotensial?
- 3) Følger disse elevene ordinær læreplan?

4) Har du noen gang laget en IOP/egen plan for elever med stort læringspotensial?

Gjennomføring

- 1) Hvilke metoder/måter bruker du i undervisningen i forhold til elever med stort læringspotensial? Gi eksempler.
- 2) Kan du beskrive det nærmere hvordan du jobber med disse metodene og elever med stort læringspotensial?
- 3) Hvilke utfordringer møter dere som lærere i opplæringen av elever med stort læringspotensial?
- 4) Hvilke erfaringer har du når det gjelder tilrettelegging i form av ekstra ressurser for elever med stort læringspotensial?
- 5) Har du noen ideer/tanker om hvordan det kan tilrettelegges enda bedre for elever med stort læringspotensial?
- 6) Hvordan gjennomføres samarbeidet med hjemmet?

Helt til slutt:

Har du noe annet du vil tilføye eller spørre om?

Ragnhild

Figurliste

Tabell 1. Utdrag fra tabell hentet fra Skogen & Idsøe (2016, s. 96).....	7
Figur 2. Bronfenbrenners økologiske miljømodell (1979).....	23
Figur 3. Mönks flerfaktormodell (Mönks & Ypenberg, 2008).....	25
Figur 4. Egen figur (2022).....	28