

MASTEROPPGAVE

Emnekode: 314L

Navn: Trine Anita Blikø

Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial: læreres kunnskap er avgjørende

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 66

Sammendrag

Målsetningen med denne studien har vært å belyse elever med stort læringspotensials situasjon i den norske skole i dag. Studien er en kvalitativ studie hvor opplevelser og erfaringer fra lærere på mellomtrinnet har rundt tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial har blitt undersøkt. I tillegg ser studien på den tilpassede opplæringa foregår for elevgruppen, og hvordan elevgruppen inkluderes i skolen. For å besvare forskningsspørsmålene har intervju blitt holdt med fire lærere på mellomtrinnet, og satt opp mot teori på dette fagområdet.

Noen sentrale funn fra studien er at lærere i skolen ikke har tilstrekkelig kunnskap til å kunne tilpasse opplæringa for elever med stort læringspotensial på en tilfredsstillende måte. Skolens bruk av ressurser faller ofte i favør av de svakere elevene, og kunnskapsnivået om elever med stort læringspotensial er varierende. Elevgruppen er avhengig av å bli identifisert, slik at de kan få en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. I tillegg er et inkluderende læringsmiljø, hvor gode og varierte undervisningsmetoder ligger til grunn, avgjørende.

Abstract

The aim of this thesis has been to illuminate the status of students with a high potential for learning, and their current situation in the Norwegian education system.

The thesis is a qualitative examination where the experiences of how primary school teachers, adapt their teaching for students with a high potential for learning.

Moreover, the thesis dives into how specialized and adjusted teaching takes part for this group of students, and how the group itself is integrated into the school system. To answer the research questions, the thesis employs interviews with four primary school teachers, and references the findings with contemporary theory on the subject matter.

Some interesting findings from this research is that teachers are lacking the knowledge to adequately adjust the education for students with high potential for learning. The use of school resources tend to benefit the less developed students, and the level of knowledge of students with high potential for learning is inconsistent across schools and teachers.

To provide a proper education for this group of students, it is a prerequisite to identify them correctly and early, in order for them to receive specialized and adjusted education.

Additionally, an inclusive and diverse environment is a key factor, alongside a broad scope of teaching methods, are all essential factors in providing the correct education for the high potential for learning students.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende, men spennende prosess. Det har vært interessant å se hvordan ulike personer vektlegger den tilpassede opplæringen for elevgruppen jeg har forsket på.

Jeg ønsker å takke informantene for deres bidrag til oppgaven. Det har vært utrolig lærerikt å få høre deres opplevelser og erfaringer, og å få møte lærere som engasjerer seg for alle sine elever.

I tillegg vil jeg takke Linda Helèn Haukland for gode veiledningstimer med engasjerende og motiverende diskusjoner. Takk til Natallia Hanssen for god støtte og veiledning gjennom den siste innspurten mot innlevering.

En stor takk rettes også til min søster og svigerbror for gjennomlesning og konstruktive tilbakemeldinger i løpet av skriveprosessen. Sist, men ikke minst takk til min samboer som har støttet meg og hatt tro på meg gjennom hele prosessen.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.3.1 Tilpasset opplæring	3
1.3.2 Elever med stort læringspotensial	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	4
2. Teoretisk forankring	4
2.1 Inkludering	4
2.1.1 Forståelse av inkludering	4
2.2 Tilpasset opplæring	6
2.2.1 Forståelse av tilpasset opplæring.....	6
2.2.2 Tilpasset opplæring og elever med stort læringspotensial	8
2.2.3 Forutsetninger for gjennomføring av tilpasset opplæring	9
2.2.4 Måter å utøve tilpasset opplæring på.....	10
2.3 Elever med stort læringspotensial	12
2.3.1 Identifisering av elever med stort læringspotensial.....	12
2.3.2 Kjennetegn for elever med stort læringspotensial.....	13
2.3.3 Psykologiske profiler hos elever med stort læringspotensial	15
Den suksessfulle.....	15
Den utfordrende.....	15
Den skjulte.....	15
Dropout'en	15
Den dobbelteksepsjonelle.....	16
Den autonome	16
2.3.4 Motivasjon hos elever med stort læringspotensial	16
3. Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	17

4.	Forskningsdesign og metode	18
4.1	Innledning.....	18
4.2	Forskningsdesign.....	18
4.3	Datainnsamlingsmetode	19
4.3.1	Kvalitativt forskningsintervju	20
4.3.2	Gjennomføring av intervjuene	20
4.3.2	Utvalg og informanter	21
4.4	Dataanalyse og tolkning	22
4.4.1	Transkribering	23
4.4.2	Analyse og tolkning	23
4.5	Kvalitetssikring av prosjektet.....	24
4.5.1	Reliabilitet	24
4.5.2	Validitet.....	25
4.6	Forskerrollen og etiske refleksjoner	26
5.	Resultat.....	27
5.1	Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.....	28
5.1.1	Tilpasset opplæring	28
5.1.2	Informantenes forhold til elever med stort læringspotensial.....	29
5.1.3	Motivasjon for elever med stort læringspotensial	31
5.1.4	Ulike fag.....	33
5.2	Metoder for å utøve tilpasset opplæring, rettet mot elever med stort læringspotensial .	34
5.2.1	Åpne oppgaver	34
5.2.2	Praktiske oppgaver	36
5.2.3	Digitale verktøy.....	38
5.2.4	Læringskontrakt	39
5.2.5	Hjelpe andre elever.....	39
5.3	Inkludering for elever med stort læringspotensial	40
5.3.1	Opplæringslovens §9a	40
5.3.2	Klasseledelse	40

5.3.3 Talentsamlinger	43
6. Diskusjon.....	44
6.1 Inkludering	45
6.2 Læreres holdninger og opplevelser av elever med stort læringspotensial på mellomtrinnet	47
6.2.1 Sammenheng mellom tilpasset opplæring og elever med stort læringspotensial....	47
6.2.2 Opplevelse av elever med stort læringspotensial	49
6.3 Organisering av tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial	52
6.3.1 Forutsetninger for en god tilpasset opplæring.....	52
6.3.2 Ulike metoder for å utøve tilpasset opplæring	53
7. Konklusjon	55
Litteraturliste	57

1. Innledning

I dette kapittelet begrunner jeg mitt valg av tema til masterstudien: tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Mitt valg om å undersøke hvordan opplæringen tilrettelegges for elever med stort læringspotensial diskuteres ut ifra fire perspektiver: *samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og mine personlige interesser.*

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema vil først forklares ut ifra et *samfunnsperspektiv*. Det norske samfunnet har en holdning som tilsier at elever med stort læringspotensial vil klare seg selv, og at skolen derfor heller må fokusere på elever som strever (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s.2). I kunnskapsløftet (2006) omtales det norske samfunnet som et kunnskapssamfunn. Ettersom kunnskapsløftet er den nasjonale styringen i grunnopplæringen, vil det å ha stort læringspotensial være et positivt utgangspunkt for å kunne lykkes i skoleopplæringen. Dette forutsetter imidlertid at elever med stort læringspotensial får en opplæring som er tilrettelagt på en slik måte at de skal kunne utvikle sine evner og ferdigheter. I hovedsak har det vært en stille debatt rundt elever med stort læringspotensial de siste 50 årene. I de senere år har den blusset opp igjen, noe som har ført til et økende fokus på at elever med stort læringspotensial også har krav på tilrettelagt undervisning (Smedsrud, 2012, s. 3; Idsøe og Skogen, 2011, s.47).

Videre vil temavalget forklares ut ifra et *systemperspektiv*, altså ved hjelp av lovverk og offentlige føringer rundt temaet. Den norske skolen skal være en inkluderende skole, hvor alle barn skal være en del av det samfunnet som skapes, uansett evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2006). Videre skal den norske skolen ifølge Opplæringslovens (1998a) §1-1 veilede elevene til å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter for å kunne mestre livet, delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019-2020, s. 51) har om lag 10-15 prosent av elevene stort læringspotensial. Noen av disse elevene kan være vanskelig å identifisere fordi de ikke presterer *godt nok*, mens andre kan oppleve å ikke få tilstrekkelige faglige utfordringer og bli underytere. Selv om elevene opplever å ikke få utbytte av den ordinære undervisningen, har de ikke en individuell rett til spesialundervisning ifølge Opplæringslovens (1998b) lovpremisser jf. Kapittel 5 om retten til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). At disse elevene ikke får den oppfølgingen og tilretteleggingen de trenger kan føre til at de

blir skolevegrere, utvikler negativ atferd, ikke fullfører skolen, eller at de får ulike feildiagnoser.

Som nevnt tidligere har det vært en stille debatt rundt elever med stort læringspotensial. I 2015 ble Jøsendalutvalget satt til å vurdere hvordan disse elevene bør bli ivaretatt i skolen, og de avga utredningen «Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial» (NOU 2016:14). I utredningen står det blant annet at utdanningssystemet ikke har klart å tilrettelegge opplæringen for elever med stort læringspotensial i stor nok grad (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ikke før i 2019 ble det publisert eget kapittel om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial på Utdanningsdirektoratets nettsider.

På bakgrunn av disse opplysningene er det i den norske skolen et stort behov for at praksisen for tilrettelegging av opplæringen for elever med stort læringspotensial utvikles og styrkes. Dette kan bidra til at elevene får en bedre opplevelse av skolen i sin helhet, samt at elevene blir utfordret og mestrer på sitt kunnskapsnivå. Videre viser forskning at elever som opplever mestring og utfordring har større terskel for å droppe ut av skolen. Det som finnes av nasjonal forskning på feltet, karakteriserer elever med stort læringspotensial som elever som har en del karakteristika som skiller dem fra andre elever. De har for eksempel en indre motivasjon for å lære, de ønsker å vite *hvorfor* ting skjer, de lærer fort og tenker komplekst. Samtidig kan de kritisere både medelever og lærerens konklusjoner (Idsøe, 2020; Skogen og Smedsrud, 2016; Olsen, 2017).

Idsøe et.al. viser videre at man historisk sett har vegret seg for å vie elevgruppen særskilt oppmerksomhet. Resultater fra PISA-undersøkelsen i 2012 viser at andre land som skårer nær OECD-gjennomsnittet har tilnærmet dobbelt så mange elever som Norge på de to høyeste nivåene i undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2013). For å oppnå at flere elever presterer på disse nivåene, må differensiert og tilpasset opplæring til. Jøsendalutvalget (2015) mener dette viser at skolen ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan opplæringen skal tilpasses disse elevenes evner og behov (NOU 2016:14).

Den siste faktoren som spilte inn på valg av tema er min egen motivasjon og mine interesser. Jeg utviklet en interesse for barn med stort læringspotensial ganske tidlig i grunnskolelærerstudiet, men opplevde at det ikke ble særlig belyst i forelesninger eller relevant faglitteratur. Skolen er en arena som barnet oppholder seg på i store deler av oppveksten, og det er naturlig at denne arenaen må hjelpe disse elevene. Vi som lærere må gjøre vårt ytterste for at elever som har stort læringspotensial får utnyttet sitt potensial for læring. Mine

praksiserfaringer er at elever med stort læringspotensial ofte blir nedprioritert når det gjelder tilrettelegging av undervisningen. For at vi skal kunne gi disse elevene det de trenger, må skolen tilegne seg mer kunnskap om emnet, noe som må skje på et organisatorisk nivå. Temaet bør derfor belyses enda mer i forskningen, samfunnet og i offentlige føringer.

1.2 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å få bedre innsikt i og kunnskap om hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med stort læringspotensial på mellomtrinnet. Problemstillingen er derfor formulert slik: *«På hvilken måte jobber lærere på mellomtrinnet for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial?»*

For å besvare problemstillingen benyttes tre forskningsspørsmål:

- Hvordan inkluderes elever med stort læringspotensial?
- Hvilke holdninger og opplevelser har lærerne på mellomtrinnet til elever med stort læringspotensial?
- Hvordan organiseres tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

1.3 Begrepsavklaring

I følgende kapittel vil jeg presentere og operasjonalisere aktuelle begreper som er sentrale for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

1.3.1 Tilpasset opplæring

Som lærere skal vi hjelpe og veilede elevene i deres prosess mot å bli unge voksne som skal kunne klare seg i den store verdenen. I tillegg skal elevene veiledes mot læring i ulike fag. I den sammenheng er begrepet «tilpasset opplæring» viktig, et begrep som også vil være sentralt i denne undersøkelsen. Ifølge opplæringslovens (1998a) §1-3 har alle elever rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Alle barn har behov for, og rett til å bli møtt på sitt nivå.

I tillegg har læreren et ansvar som strekker seg forbi det å undervise, blant annet når det gjelder det psykososiale miljøet rundt eleven. Ifølge opplæringslovens §9A har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre viser helsedirektoratet (2015) til at høy trivsel på skolen bidrar til å fremme læring, samt å forebygge frafall, noe som er spesielt viktig når det gjelder elever med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2006; Opplæringslovens §1-3, 1998a).

1.3.2 Elever med stort læringspotensial

Når det gjelder begrepet «elever med stort læringspotensial» finnes det mange ulike definisjoner på dette. Elever med stort læringspotensial er en gruppe elever som forstår sammenhenger og lærer raskt gjennom varierte aktiviteter i et utfordrende læringsmiljø. Disse elevene er nysgjerrige, lærevillige, og har tidlig et mer nyansert og utviklet språk enn jevnaldrende. Videre kan de samme elevene fort bli utålmodige hvis de må repetere noe de allerede kan, og trenger ofte oppmerksomhet og utfordring (Idsøe, 2014; Olsen, 2019). I kapittel to vil det utdypes videre om elever med stort læringspotensial.

1.4 Oppgavens oppbygning

Bakgrunn for valg av studiens tema og problemstilling er nå presentert, med tilhørende begrepsavklaringer. I kapittel to vil teorigrunnlaget for studien presenteres, før de metodologiske aspekter i forskningsprosjektet vil presenteres i kapittel tre. Videre tar oppgaven i kapittel fire for seg studiens forskningsdesign og metode. I kapittel fem presenteres resultater for studiens undersøkelser, mens funn ifra empirien vil drøftes opp mot relevant teori og forskning i kapittel seks. Avslutningsvis vil hovedfunn bli presentert i form av en konklusjon, sammen med studiens relevans og forslag til videre forskning på emnet.

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenteres de ulike teoretiske perspektiver og aktuell forskning på emnet, noe som vil være sentralt for studiens problemstilling. Teorigrunnlaget vil også være sentralt for forståelse og drøfting av undersøkelsens resultater.

2.1 Inkludering

I Norge ønsker vi å ha en inkluderende skole som passer for alle elever, noe som også er lovfestet i opplæringslovens §1-3, §5-1 og §9A (1998a; 1998b; 1998c). Den inkluderende skole handler ifølge kunnskapsdepartementet (2011, s. 8) om at alle barn uansett sosial bakgrunn, etnisitet, religion og språklig tilhørighet skal kunne delta i en fellesskole av høy kvalitet og med en forventning om læring for alle.

2.1.1 Forståelse av inkludering

En inkluderende skole med et inkluderende læringsmiljø dannes over tid, noe som krever kunnskap av den enkelte som har noe å bidra med i dette miljøet. Samtidig diskuterer Skogen og Idsøe (2011, s. 26) om inkluderingsbegrepet betyr at alle elever skal ha mest mulig lik opplæring, eller om alle skal ha individuell tilpasning. Det er skolens oppgave å veilede hvert enkelt barn mot å utnytte sitt potensial for læring. Dersom skolen ikke evner å gjennomføre

dette for alle elever, må det ifølge Skogen og Idsøe (2011) sannsynligvis skyldes manglende fagkunnskap og kompetanse, eventuelt negative holdninger til gruppen blant lærere eller politikere, da Norge og oljefondet har nok av økonomiske ressurser å ta av. Man må derfor spørre seg om inkluderingsprinsippet som benyttes i norske skoler blir forstått riktig av lærere og politikere (Skogen og Idsøe, 2011, s. 27).

Utviklingen av en inkluderende skole krever en opplæring som baserer seg på å møte mangfold, ikke homogenitet (Nilsen, 2017, s. 15-18). Inkludering er et kollektivt ansvar for hele skolesamfunnet, så alle ansatte ved en skole har ansvar for at elevene skal være inkludert. Kontaktlærer og den enkelte faglærer har et større ansvar for inkluderingen, da de omgås elevene oftest. Det er derfor viktig at læreren har god kunnskap om hvordan et godt læringsmiljø dannes, og hvordan det skal tilrettelegges for at elevene skal trives på skolen og være inkludert i et slikt miljø.

Når det gjelder elever med stort læringspotensial, har de ofte et stort følelsesspekter, noe som kan være vanskelig å håndtere når man er ung. Disse følelsene kan ha stor innvirkning på elevenes psykiske helse, som igjen kan påvirke deres faglige prestasjoner. Et utrygt læringsmiljø som er preget av mobbing og dårlig klasseledelse kan føre til at slike problemer øker (Idsøe, 2019, s. 94). Ideelt sett bør læringsmiljøet være såpass velutviklet at alle elever får den tilretteleggingen de trenger, om så gjennom individualisert opplæring. I situasjoner hvor skolen ikke klarer å fasilitere et slikt miljø, faller noen elever utenfor det inkluderende læringsmiljøet. Det vil si at opplæringen ikke blir tilrettelagt alle elevers ulike behov, og en kategorisering for å finne ut hvordan den enkeltes opplæring må tilpasses er nødvendig (Idsøe, 2014, s.13).

At elevene er deltakere i læringsmiljøet er også en viktig side ved inkludering. En lærer som har et tett samarbeid og viser støtte og forståelse for elevene er derfor viktig, spesielt for de elevene som strever med skolen (Olsen og Holmen, 2018, s. 152-153). Gode relasjoner bidrar til en større produktiv ro i klassen, og mer motivasjon og innsats av elevene. Aktiv deltakelse og positive opplevelser med andre er derfor viktige brikker i et inkluderende læringsmiljø (Nilsen, 2017, s.97).

Aktiv deltakelse og reflektert bruk av samspill mellom elevene er viktig for deres følelse av tilhørighet. Samtidig bør den faglige situasjonen være preget av mestringsopplevelser og utfordringer. I den overordnede delen av læreplanverket for kunnskapsløftet understrekes det at «alle elever er ulike, og hva som er elevens beste er et kjernespoørsmål i all opplæring»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Ifølge Nilsen (2017, s. 73) har elever ulike individuelle egenskaper, samtidig som læringsmiljøer og opplæringssituasjoner kan være nokså forskjellige. Dette har stor betydning for elevenes læringsutbytte, noe som også avhenger i stor grad av lærerens evne til å tilrettelegge for, og følge opp elevene i en felles skole og et inkluderende miljø. Videre vil en organisatorisk inkludering skje gjennom differensiering når det gjelder aktiviteter, gruppesammensetninger og vurderingsformer (Olsen, 2017, s. 39).

2.2 Tilpasset opplæring

Etter at læreplan for kunnskapsløftet [LK06] kom i 2006, har begrepet tilpasset opplæring fått en ny betydning i den norske skole. Norge forpliktet seg da til UNESCOs erklæringer om at vi skal ha en opplæring for alle, og at skolene våre skal være inkluderende (Idsøe og Skogen, 2011, s. 33). I LK06 ble det presisert at skoleeier er ansvarlig for å utvikle en skole som er sosialt, kulturelt og faglig inkluderende.

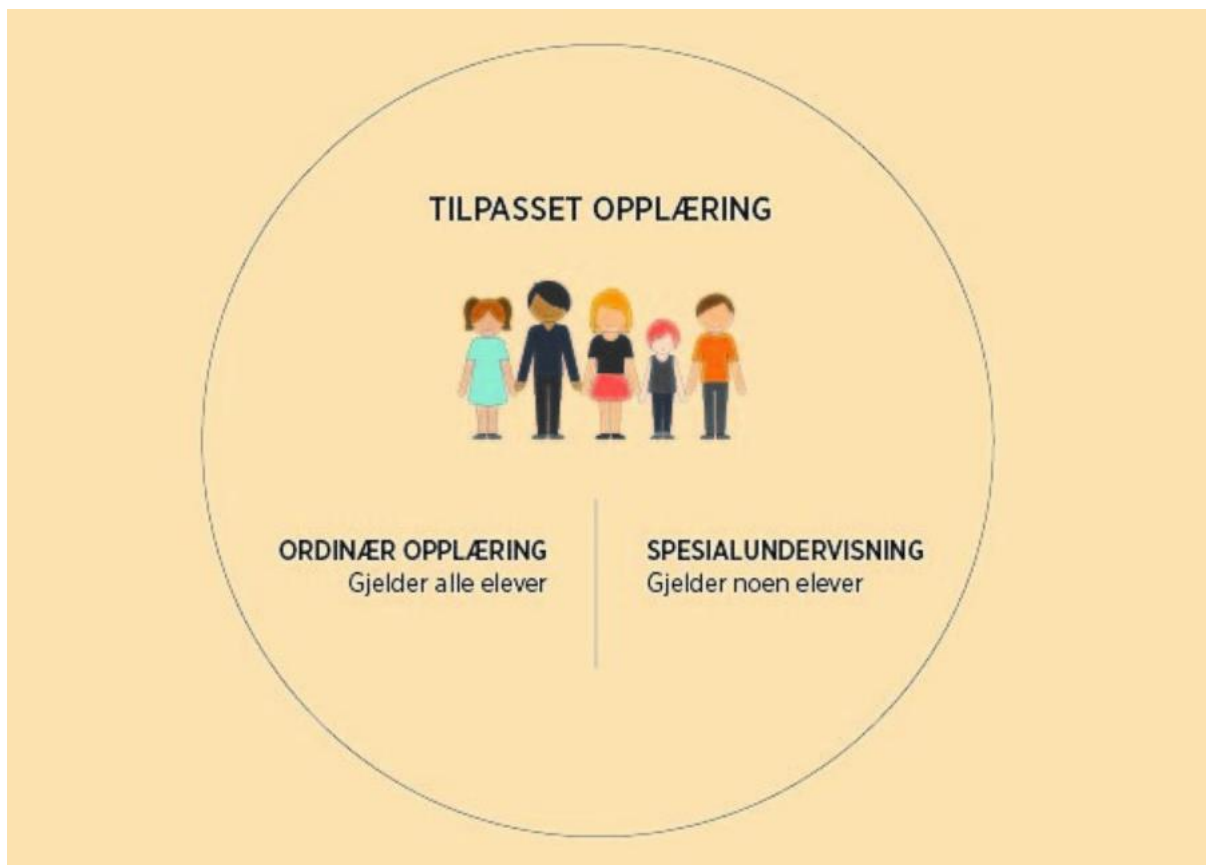
Videre er det som nevnt lovparagrafen §1-3 i opplæringsloven som retter oppmerksomheten mot elevenes faglige inkludering. Ifølge §1-3 har alle elever rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. En opplæring som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og evner er essensielt for at eleven skal kunne tilegne seg kunnskap og utvikle sine ferdigheter. For å kunne tilpasse opplæringen for den enkelte elev, må man kunne forstå eleven og miljøet rundt den. Alle barn har behov for, og rett til å bli møtt, uansett hvilke behov, interesser og evner de måtte ha. At opplæringen er tilpasset den enkelte elev er et kollektivt ansvar i skolen, og må jobbes med kontinuerlig (Utdanningsdirektoratet, 2006; Opplæringslovens §1-3, 1998a).

2.2.1 Forståelse av tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring kan i likhet med inkluderingsprinsippet forstås på ulike måter. Tilpasset opplæring er som nevnt noe alle elever har rett på, og skal omfavne både spesialundervisning og ordinær undervisning. Denne opplæringen skal tilpasses elevens faglige nivå, læringskapasitet og læringsstil, i tillegg til at den skal fungere på en inkluderende måte (Skogen og Idsøe, 2011, s. 34).

Under prinsippet om tilpasset opplæring ligger begrepet spesialundervisning. I motsetning til tilpasset opplæring, gjelder spesialundervisning kun for noen elever. Elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, kan ifølge opplæringslovens §5-1 ha rett til spesialundervisning. Tilpasset opplæring skal omfavne alle elevene, enten man er av

den elevgruppen som mottar spesialundervisning eller ikke (se figur 2.1)
(Utdanningsdirektoratet, 2018).



Figur 2.1 (Utdanningsdirektoratet, 2018, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>)

I opplæringslovens §5-1 (1998b) lovfestes det at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning kan ha rett på spesialundervisning. Dette har vært en viktig del av debatten rundt elever med stort læringspotensial, og har vært oppe til høring på stortinget sist i 2020 (Utdannings- og forskningskomiteen, 2020). Dette er fordi at elever som lærer raskt og som har en raskere progresjon i fag enn jevnaldrende, ifølge forarbeidene til opplæringslovens kapittel 5, ikke har rett til spesialundervisning (kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 50). Disse elevene er derimot omfattet av opplæringslovens §1-3 (1998a) om tilpasset opplæring. For å kunne ha rett til spesialundervisning må eleven med andre ord ha et utilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen av andre grunner enn progresjon.

Mange forskere på området mener at å lovfeste at elever med stort læringspotensial også skal ha krav på spesialundervisning vil være riktig, men at man da må være sikre på at

spesialpedagogene vet hvordan de skal undervise denne elevgruppen (Vedvik, 2019). Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 154) er samspillet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen spesielt viktig. Et helhetlig perspektiv på tilpasset opplæring må ligge til grunn for at opplæringen skal ha positiv effekt.

2.2.2 Tilpasset opplæring og elever med stort læringspotensial

Man har muligens hørt om de elevene som i sin barndom ble kategorisert som evneveik, og som uten hjelp av skoleverket har blomstret som voksen. Thomas Edison, Albert Einstein og Franklin D. Roosevelt er blant disse. Man kan derfor spørre seg om elever med stort læringspotensial har ferdigheter nok til å hjelpe seg selv, og til å kunne blomstre på egen hånd. På den annen side så har vi ingen statistikk på de elevene som aldri ble oppdaget, de som ikke blomstret (Nissen, Kyed, Baltzer og Skogen, 2012, s.109). Som nevnt tidligere er det 10-15 prosent av elevgruppen i den norske skolen som har stort læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2020). Mange av disse er ikke identifisert, og sitter med uforløst læringspotensial på grunn av at de ikke får en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger.

Til tross for at det er et stort antall elever med stort læringspotensial, er det slik at opplæringslovens §1-4 (1998d), som omhandler tidlig innsats med intensiv opplæring for elever på 1.-4. trinn, per 2020 kun omfavner elever som blir hengende etter forventet progresjon. Det vil si at elever med stort læringspotensial, som har mulighet til å nå langt hvis motivasjonen blir opprettholdt, ikke har rett til intensivert opplæring. På bakgrunn av dette kom Jøsendalsutvalget i 2016 med en anmodning om at denne loven bør endres for elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14). For å kunne motivere elever med stort læringspotensial må §1-4 om tidlig innsats også gjelde disse elevene, slik at disse kan motta tett oppfølging allerede på de laveste trinnene.

Ifølge Olsen (2017, s. 16) er identifisering og tidlig innsats viktig for at eleven skal kunne realisere sitt læringspotensial. I tillegg hindrer tidlig innsats at elevene ikke blir understimulerte og dermed umotiverte. Mange elever ender med å gi opp hvis dette skjer, mens noen lager seg egne strategier og utfordrer seg selv. Ifølge Nissen et. al (2012, s.109) er det bedre jo tidligere elevene identifiseres. For at elever med stort læringspotensial skal bli oppdaget, er det først og fremst viktig at skolen og systemet har kunnskap om disse elevene, og om hva som kjennetegner de. Skolen har ifølge Meld. St. 16 (2006-2007) stor betydning og ansvar for at den enkelte skal kunne realisere sitt potensial for læring.

Hvis disse elevene ender opp med å miste motivasjonen, får den norske skole mange elever med lav motivasjon, noe som ofte fører til skolevegring, eller resultater som er midt på treet eller under. Disse elevene omtales ofte som underyttere, fordi de ender opp med å gjøre bare det som er høyst nødvendig. For å gi best mulig vilkår for de positive lærings- og utviklingskreftene som finnes hos alle, kan tidlig innsats være en god metode for å forebygge at eleven eller barnet utvikler seg i feil retning (Befring, 2012, s. 22).

Hvis elevene allerede har vært så uheldige og kommet inn i den vonde sirkelen, er det viktig at skolen griper inn for å snu elevenes utvikling mot det positive. En måte å gjøre dette på er å fremme deres personlige kompetanse, og å gi de mulighet til å utvikle seg. Man bør se på dette som en viktig erfaring for elevene, og styrke selvtilliten deres ved å gi de oppgaver som de mestrer (Befring, 2012, s.30). Dette er et ansvar som er for stort til at eleven kan ta det selv, og man må derfor gripe inn tidlig for å forhindre at eleven ikke utvikler seg videre i feil retning. Ifølge kunnskapsdepartementet (2006-2007, s.56) har mange barn sammensatte problemer, men i utdanningssystemet bør fokuset være på hva skolen kan gjøre bedre for eleven, ikke omvendt.

2.2.3 Forutsetninger for gjennomføring av tilpasset opplæring

For at læreren skal kunne gjennomføre en tilpasning av opplæringen som er inkluderende og lærerik, krever det at læreren har visse forkunnskaper og basiskunnskaper (Olsen, 2017, s. 34). Olsen og Skogen (2014) beskriver fire sentrale kunnskapsområder; kunnskap om elevenes kunnskapsnivå, kunnskap om elevens læringspotensial, kunnskap om elevens måte å lære på og kunnskap om inkluderende læringsmiljø.

For å kunne bygge videre på elevenes kunnskapsnivå, må man vite hva eleven allerede kan, og hvilket kunnskapsnivå han eller hun er på. I tillegg til å vite hva eleven kan og forstår, må man ha innsikt i elevens potensial for læring for å vite hvordan man tilrettelegger på best mulig vis for eleven. Læringspotensialet omhandler elevens evne til å fordype seg i et emne, og i hvilket tempo og hvilken dybde dette skjer (Olsen, 2018, s. 35). Alle mennesker har et læringspotensial, men hos noen er dette potensialet større enn hos andre (Olsen, 2019, s.11).

I utgangspunktet har elever ulike evner og forutsetninger. I tillegg blir vi påvirket av det som skjer rundt oss; hvilket miljø vi befinner oss i, hvordan vi har det fysisk eller psykisk o.l. På bakgrunn av dette, har man også preferanser når det gjelder ulike metoder for å tilegne seg ny kunnskap. Noen foretrekker å lære gjennom auditive metoder, mens andre liker visuelle metoder. For at læreren skal kunne tilrettelegge undervisningen, må han ha kunnskap om

elevenes ulike måter å lære på. Man bør derfor introdusere elevene for ulike læringsstrategier tidlig, slik at man sammen kan komme frem til en metode som fungerer for den enkelte (Olsen, 2018, s. 37).

Hvis læreren har kunnskap om elevens kunnskapsnivå, læringspotensial og måte å lære på, har han sannsynligvis et godt grunnlag for å kunne tilpasse undervisningen. Samtidig har den norske skole et stort fokus på inkludering og likeverds-prinsippet. For at elever skal kunne oppnå et godt læringsutbytte, er et inkluderende læringsmiljø avgjørende. En balanse mellom det faglige, sosiale og kulturelle gir et godt utgangspunkt for et inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever kan være seg selv med sine ulike kulturer og identiteter (Olsen og Skogen, 2014).

2.2.4 Måter å utøve tilpasset opplæring på

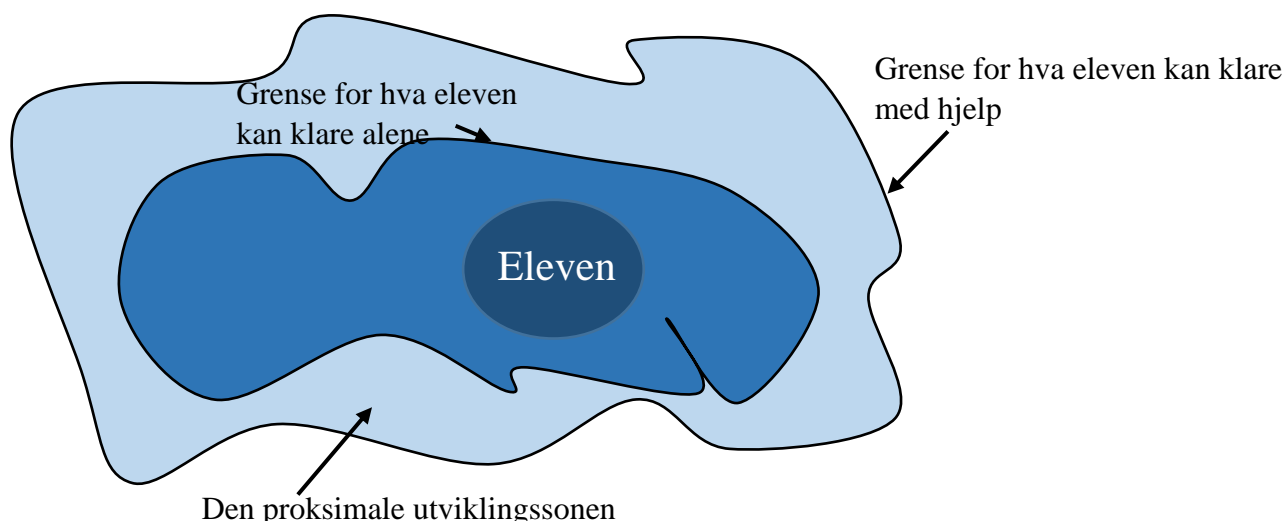
Det finnes mange ulike måter å tilpasse opplæringen på, og det er individuelt fra pedagog til pedagog hvordan man ønsker å gjennomføre dette. Ifølge Håstein og Werner (utdanningsdirektoratet, 2015) er det syv verdier som bør inngå i en tilpasset opplæring. De mener at opplæringen skal foregå i et *inkluderende* fellesskap, hvor tilbudet er preget av *variasjon* og *relevans* for deres nåtid og framtid, samt at det foreligger en *sammenheng* mellom de ulike delene av opplæringen. Elevene skal videre *medvirke* i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet, og deres *erfaringer*, kompetanse og potensial skal brukes og utfordres i klasserommet. Til slutt skal dette foregå på en slik måte at elevene kan *verdsette* seg selv, og oppleve å bli verdsatt av skolen og medelever.

Differensiering er en stor del av tilpasset opplæring. Ifølge Dale og Wærness (2003, s. 35) handler differensieringsprinsippet om å kunne oppnå en helhetlig kompetanse som er i samsvar med elevenes evner og forutsetninger, og skal kunne realiseres gjennom forskjellige former for læringsarbeid i et læringsfellesskap. Å differensiere handler i hovedsak om å tilpasse ut ifra den enkelte elevs forutsetninger gjennom variasjon. Man kan variere for eksempel læreplanen, undervisningsmetode eller vurderingsmetode slik at det tilpasses den enkelte elev (Olsen, 2019, s. 21).

I denne sammenheng brukes «forskjellighet» som et nøkkelord. Man legger til rette på en slik måte at alle elever skal kunne oppnå mestring og læringsmotivasjon. Ettersom elever er forskjellige må man gjøre det på ulike måter (Olsen, 2017). Inkluderings- og likeverdsprinsippet står sterkt i dagens skole, hvor alle elever i grunnskolen har krav på et inkluderende læringsmiljø, så langt det lar seg gjøre (Overland, 2015).

Siden forskjellighet er et viktig nøkkelord når det gjelder differensiering, er synet samfunnet har på elever med stort læringspotensial interessant. Tilpasset opplæring og differensiering for denne elevgruppen har ifølge Skogen og Idsøe (2011) blitt sett på som favorisering og uheldig elitisme. Dette kan tyde på mange misforståelser rundt elevgruppa, noe som igjen kan føre til manglende tilrettelegging. For at også denne gruppa skal kunne få tilrettelagt undervisning, må en utvikling i samfunnet og skolen til. Ifølge Nilsen (2017, s. 15-18) kreves en utvikling i en inkluderende retning for at opplæringen skal kunne være tilpasset alle elever.

Ifølge Imsen (2014, s. 192), er det slik at barns utvikling løper fra det sosiale til det individuelle- altså at man er i stand til å utføre en handling sammen med andre før man kan utføre den samme handlingen alene (se figur 6.1). Dette er også et prinsipp som er sentralt i sosiokulturell læringsteori med Vygotsky i spissen.



Figur 6.1 Den proksimale utviklingssonen (Vygotsky)

Her er det også viktig at læreren og eleven har en felles forståelse og et godt samarbeid. For at den proksimale utviklingssonen skal kunne nås, må læreren kunne fatte elevens nivå og hjelpe eleven deretter. Elever med stort læringspotensial er avhengig av å ha en medierende hjelper som har et kunnskapsnivå som er langt over sitt eget. For at en elev med stort læringspotensial skal kunne utvikle sin kunnskap, må læreren kjenne til elevens evnenivå. Læreren må altså vite hva eleven kunne ha klart med hjelp og støtte, og hva eleven klarer å gjøre alene. Forskjellen mellom disse to «nivåene» kalles den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014, s.192).

Man må i tillegg huske på at tilpassede oppgaver som gis må være motiverende og overkommelige, og for å vite hva som egner seg må læreren da ha god kunnskap til elevens kunnskapsnivå og læringspotensial, som nevnt tidligere (Olsen og Skogen, 2014). For elever med stort læringspotensial er lærerens evne til å differensiere svært viktig. For at disse elevene skal kunne videreutvikle sine ferdigheter er det viktig at de blir oppdaget og veiledet (Olsen, 2017).

2.3 Elever med stort læringspotensial

Ifølge Olsen (2019) er elever med stort læringspotensial en heterogen gruppe, som inkluderer store variasjoner mellom elevene. I hovedsak deles elevgruppen i to hovedgrupper, elever med stort læringspotensial og høy måloppnåelse, og elever med potensial for høy måloppnåelse som ikke får dette utløst. Dette tyder på at mange av disse elevene kan være vanskelig å identifisere, fordi de ikke presterer godt nok eller ikke har tilstrekkelige faglige utfordringer og dermed heller blir underyttere.

Idsøe (2014) beskriver elever med stort læringspotensial som en heterogen gruppe som kan se og forstå sammenhenger lettere og raskere, tenke mer abstrakt og komplekst enn jevnaldrende, samtidig som de ofte vil raskt framover og ikke repetere stoffet. De blir ofte fokusert på en spesiell ting, eller interesserer seg og mestrer noen emner bedre enn andre. Hvis disse elevene får for enkle oppgaver, viser de det ofte ved å ikke gjennomføre oppgavene.

Idsøes definisjon på elevgruppen er veldig spesifisert og peker litt mot elevene med ekstraordinære evner, mens Olsens definisjon er mer åpen og inkluderende. Det begge definisjonene er enige om, er at elevgruppen ikke er det samme som skoleflinke elever. I følge Sousa (2009), er skoleflinke elever velfungerende i det pedagogiske skolesystemet, de jobber hardt, har høy motivasjon og fullfører oppgavene som blir gitt. Disse elevene har også ofte gode resultater. Forskjellen ligger i at der skoleflinke elever svarer på spørsmålet, tenker elever med stort læringspotensial større, bearbeider informasjonen i spørsmålet og stiller spørsmål ved spørsmålet.

2.3.1 Identifisering av elever med stort læringspotensial

På grunn av oppgavens omfang vil jeg ikke gå i dybden av identifisering av elever med stort læringspotensial, men ettersom oppdagelse og identifisering av elevgruppen er svært viktig for å kunne tilpasse opplæringen, vil jeg i dette kapitlet gå kort inn på det.

Ifølge Smedsrud og Skogen (2016, s.111) og Olsen (2019, s.20) har vi ikke faste rutiner når det gjelder identifisering av læringspotensial. Historisk sett har vi vært skeptiske til å utrede og akseptere kartlegging av potensial i den norske skole grunnet en tanke om elitisme. Dette har igjen ført til at vi har få verktøy å støtte oss til når det kommer til identifisering av stort læringspotensial. Vi henviser alltid til PP-tjenesten for å kartlegge om elevene har stort læringspotensial. I andre land har man ifølge Smedsrud og Skogen (2016, s. 111) ulike utdanningsprogrammer som fokuserer på ressurspregede aktiviteter som berikelse for disse elevene. I tillegg benyttes det en del evnetester som en del av identifiseringsprosessen, som suppleres av observasjoner og intervjuer for å bli kjent med eleven på et psykososialt nivå.

Å identifisere disse elevene i tidlig alder er svært viktig for at de skal unngå ulike utfordringer, både faglig, emosjonelt og når det gjelder elevens tilpasningsevne. For å kunne skape et inkluderende læringsmiljø for elevgruppen, er det viktig at det foreligger en anerkjennelse av at elevgruppen finnes. Identifisering av elevene kan være nyttig for å hjelpe elevene å se seg selv i relasjon til andre, da noen kan oppleve at de tenker annerledes enn jevnaldrende, og man ikke ønsker å være annerledes. Hvis elever i denne elevgruppen ikke blir identifisert, kan dette føre til at de utvikler atferdsproblemer, eller at de blir underyttere (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 112).

2.3.2 Kjennetegn for elever med stort læringspotensial

Smedsrud og Skogen (2016, s. 120) presenterer i følgende tabell en oversikt over kjennetegn som er typisk for elever med stort læringspotensial.

Er flink til å resonnerer (tenker, diskuterer i detaljer og virker omstendelig)
Lærer hurtig (uavhengig av hva som læres)
Har et stort ordforråd
Har usedvanlig god hukommelse
Har stor spennvidde i oppmerksomhet (når det handler om noe barnet synes er interessant)
Er følsom og følelsespreget
Viser stort engasjement
Er perfeksjonistisk
Blir helt oppslukt i enkelte oppgaver
Moralsk følsom
Er ekstremt nysgjerrig
Er utholdende i sine interesser

Er svært energisk
Foretrekker eldre kamerater eller voksne
Har mange forskjellige interesser
Har humoristisk sans (annerledes enn jevnaldrende)
Lærte å lese tidlig, leser mye eller elsker å bli lest høyt til
Opptatt av ærlighet og rettferdighet
Kommer ofte med vurderinger som er svært modne for barnets alder
Følger ivrig med
Har en levende forestillingsevne
Er svært kreativ (utdypes)
Er tilbøyelig til å sette spørsmålstegn ved autoriteter
Er svært dyktig til å arbeide med tall
Er flink til å legge puslespill

Sjekklisten inneholder typiske kjennetegn for elever med stort læringspotensial, og kan utmerke seg både positivt og negativt. Et eksempel på dette er at disse elevene har sterke følelser og meninger, noe som er positivt i den forstand at de viser omtanke og interesse for andre, og lytter og tar hensyn til andres perspektiv. Samtidig kan det slå negativt ut fordi de kan oppleves som konfronterende, de kan si ifra på upassende måter og overreagere på andres meninger og reaksjoner (Idsøe, 2020). Denne sjekklista egner seg derfor svært godt hvis man kjenner elevene godt, men kan være vanskeligere å bruke for å oppdage en elev i fellesskapet i klasserommet.

Noen av kjennetegnene som er nevnt over kan være typisk for elever med stort læringspotensial. Samtidig er det ikke slik at man kan kjenne igjen alle elevene ved hjelp av denne «sjekklista». På lik linje som alle andre elever, har elever med stort læringspotensial mange ulike ferdigheter og behov. Ikke alle elever med stort læringspotensial er påvirket av sine evner i samme grad, noe som avhenger av hvordan de samhandler og påvirkes av andre og miljøet rundt dem. For at man skal lære elevgruppen å kjenne, er det viktig å få erfaring med elevgruppen i ulike situasjoner. Man har sett at dette fører til en større forståelse for at disse elevene også må bli sett på som individer med egne behov, ikke som en felles gruppe (Betts & Neihart, 1988). For at man enklere skal kunne gjenkjenne og oppdage elever med stort læringspotensial i klasserommet, kan man benytte seg av arketyperne som finnes på området.

2.3.3 Psykologiske profiler hos elever med stort læringspotensial

I elevgruppa finnes det ifølge Betts & Neihart (1988) i hovedsak seks ulike arketyper. De følgende arketyperne er basert på det psykologiske og personlige hos elevene, blant annet hvilken atferd og følelser de har, i tillegg til hvilke individuelle behov de har.

Den suksessfulle

Ca. 90% av elever med stort læringspotensial som blir oppdaget er under denne kategorien. Disse elevene svever gjennom systemet ved å knekke skolekodene og finne ut hva som er forventet prestasjon. De søker anerkjennelse og er godt likt av medelever. På folkemunne er disse elevene de som «kommer til å klare seg uansett». Allikevel kan de ende opp med å være underyttere og prestere dårligere som voksne, da de ikke har tilegnet seg nødvendige ferdigheter for å kunne lære utenfor systemet.

Den utfordrende

Disse elevene har et varierende talent, og blir sjelden identifisert som elever med stort læringspotensial. Disse elevene er ofte veldig kreative, og kan oppleves som en utfordring for autoriteter. De innretter seg sjelden etter systemet og er ofte i konflikt. Ofte føler disse elevene seg oversett og frustrert, noe som påvirker selvtilliten deres i stor grad. Det er ikke selvsagt at de går godt overens med resten av elevgruppa, noe som påvirker deres samarbeidsferdigheter. Disse elevene kan fort havne utenfor og er i risiko for å droppe ut av skolen.

Den skjulte

Elever i denne kategorien skjuler eller fornekte ofte talentet sitt, og er redd for å gjøre feil. Dette kommer ofte av et ønske om tilhørighet i et læringsmiljø der gode prestasjoner er ukult, noe som fører til usikkerhet for elevene. Samarbeid med voksne kan være utfordrende for disse elevene, noe som kan gi det motsatte av ønskelig virkning. Hvis disse elevene presses for mye, ender de ofte opp som underyttere.

Dropout'en

Disse elevene er ofte frustrerte og sinte på omgivelsene, og er enten på nippet til, eller har droppet ut av skolen, noen ganger bokstavelig, men ofte mentalt. Elevene har ikke fått de utfordringene de trenger, og kan føle seg avvist. Ofte har disse elevene kunnskap og interesse for ting som ligger utenfor systemet, og skolen virker derfor inntengende og unødvendig for dem. Dette påvirker deres selvtillit i stor grad, og man må ha en tett relasjon til dem for å lære de å kjenne.

Den dobbelteksepsjonelle

Disse elevene har i tillegg til å ha stort læringspotensial, en eller flere andre psykiske eller fysiske lidelser, eller en lære vanske. Disse elevene forblir ofte uidentifisert, noe som kan føre til demotivasjon, frustrasjon og en følelse av å bli avvist. Fokuset rundt disse elevene havner oftere på lidelse eller problemer fremfor deres potensial for læring. Elevene kan være veldig sterke intellektuelt, men på grunn av sine vansker får de ikke mulighet til å vise hva de kan.

Den autonome

«Målet for alle elever». Disse elevene lærer og jobber effektivt innenfor skolens rammer. Disse elevene tar fordel av at de kjenner til systemet, og lager seg nye, større muligheter. De har et sterkt og positivt selvbilde, setter seg egne mål, og er respektert både blant medelever og voksne. I tillegg får de anerkjennelse og oppmerksomhet for det de oppnår.

Betts & Neihart (1988)

2.3.4 Motivasjon hos elever med stort læringspotensial

Elever med stort læringspotensial opplever en følelse av å bli overlatt til seg selv i skolehverdagen, at de selv må finne måter å utfordre seg på faglig (Olsen, 2017, s.24). Et slikt fravær av opplæring og manglende oppfølging kan resultere i skolevegring, atferdsproblemer og frustrasjon, samt at elevene ikke får realisert sitt læringspotensial. Dette fører til at de blir umotivert og opplever skolen som en meningsløs oppbevaringsplass.

For at elevene skal være mottakelige for informasjon og kunnskap i skolen, må en form for motivasjon ligge til grunn. Pettersen (2009, s. 116) omtaler motivasjon som et fenomen som gjør at vi setter i gang med ulike aktiviteter og oppgaver, og som hjelper oss til å fullføre dem. Med andre ord er motivasjon noe som driver oss til å gjøre noe. Når man snakker om motivasjon skilles det ofte mellom to typer; indre og ytre motivasjon. Når vi engasjerer oss i en aktivitet fordi vi har glede av det, opplever vi en indre motivasjon, mens den ytre motivasjonen henger sammen med en gevinst eller belønning for å ha gjennomført noe. For elever med stort læringspotensial er det viktig at den indre motivasjonen blir trigget, slik at de kan oppleve lærelyst og mestring. Når man skiller mellom elever med stort læringspotensial og skoleflinke elever, kan man se på deres motivasjon for læring. Skoleflinke elever opplever ofte en type ytre motivasjon, da de streber etter gode karakterer gjennom å forstå og utnytte systemet (Sousa, 2009).

Ifølge Siegle (2013) kan elever miste motivasjonen for læring hvis de ikke får en opplæring som er tilpasset sitt nivå. For elever med stort læringspotensial kan mangel på motivasjon og

utfordring, i tillegg til emosjonell og sosial ubalanse føre til mangel på interesse og lærelyst (Winner, 2000). I tillegg kan negative relasjoner til lærere og medelever føre til at elevene blir umotiverte. På den annen side er det mange som ikke ønsker å skille seg ut faglig i forhold til de andre elevene, og derfor holder tilbake og viser ikke hva de kan. Under slike omstendigheter kan elevene over tid prestere lavt (NOU 2016: 14, s. 59-61).

3. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Det finnes metodiske særpreg og ulike forklaringsprinsipper rundt alle vitenskaper. De ulike vitenskapelige metodene anvendes for å studere virkeligheten, når ikke hverdagserfaringer og «synsing» strekker til (Halvorsen, 2012). I dette kapitlet vil jeg utdype mitt valg av vitenskapsteoretisk tilnærming til oppgaven.

Når det kommer til vitenskapsmetode skiller vi i hovedsak mellom naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig metode. Den naturvitenskapelige metoden brukes oftest i studier av den fysiske naturen; det vi mennesker ikke kan kommunisere med, men det vi kan observere eller regne ut. Forskeren skal alltid være objektiv tilskuer, og ikke la seg påvirke av ulike vurderinger som ikke er vitenskapelige.

Ved hjelp av en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode kan man finne informasjon om den sosiale virkeligheten. Den samfunnsvitenskapelige metoden fokuserer på menneskets interaksjon med andre mennesker og miljøet rundt, på oppfatninger, relasjoner og meninger som mennesker har. Som samfunnsforsker er man en aktiv deltaker i forskningen. Jeg har derfor valgt å benytte meg av en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode for å på best mulig måte finne svar på problemstillingen min.

For å kunne forstå hvilke erfaringer lærere har med elever med stort læringspotensial, og hvordan lærerne forstår disse elevene, er jeg avhengig av å kunne kommunisere med informantene. Det er også viktig at man ser på de ulike informantene som et individ i «den lille verdenen», men også som en del av en større helhet i «den store verdenen». I den lille verdenen er det det enkelte individet som er i fokus i sin egen verden. Fokuset er på egne følelser, egenskaper og hverdagserfaringer hos dette individet. I skolen kan den store verdenen være holdninger og erfaringer hos alle lærerne. Det er umulig å ha fullstendig kunnskap om disse lærerne og deres holdninger og erfaringer. Den store verdenen blir derfor noe vi er nødt til å forestille oss (Johannessen et. al., 2016, s. 32).

For å kunne forestille oss og forstå den store verdenen må vi få innblikk i andres erfaringer og kunnskap om et emne. Dette skjer gjennom samhandling og interaksjon med andre

menninger, og i media o.l. For at elever med stort læringspotensial skal kunne få den tilretteleggingen de trenger i opplæringen, ønsker jeg å forske på hvilke kunnskaper som finnes både i «den lille og store verdenen» i skolen.

Relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for det psykososiale miljøet på skolen, både for læreren og eleven. Ifølge Andersen og Bergkaset (2013) er å skape gode relasjoner det viktigste læreren gjør for at elevene skal trives på skolen, være motivert og kunne tilegne seg kunnskap. Betydningen av sosial samhandling og bruk av språk i lærings- og utviklingsprosessen er hjørnesteinen i sosiokulturell læringsteori, som vil være sentral for studien.

4. Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet redegjøres det for forskningsdesign og de ulike metodiske valg som har blitt gjort for oppgaven.

4.1 Innledning

Når jeg bestemte meg for å gjennomføre denne studien, måtte jeg gjøre mange overveielser og valg. Tidlig i prosessen måtte jeg ta stilling til hvordan jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen og finne ut nøyaktig hva jeg ønsket å undersøke. For å komme frem til dette måtte jeg vurdere hvilken tilnærming jeg ville ha til studien. Etter nøye overveielser kom jeg fram til at jeg ønsket å benytte et forskningsdesign som er basert på en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.

Ved hjelp av intervju som datainnsamlingsmetode har jeg gjennomført intervjuer med i alt fire informanter. Jeg har ved hjelp av analyseverktøyet NVivo 12 analysert datamaterialet i form av kategorisering.

Videre har jeg valgt å fokusere på å ha en studie som er så transparent som mulig, og fokuset på gyldighet har vært stort. I følgende del av oppgaven utdypes bakgrunnen for metodiske valg og hva som har blitt gjort i undersøkelsen.

4.2 Forskningsdesign

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien, som skal være veiledende for å utdype kunnskapen om elever med stort læringspotensial og opplæringen som foreligger for denne elevgruppen i skolen er hermeneutisk fenomenologi. Fenomenologi og hermeneutikk handler om forståelsen vi som forskere har av det temaet som skal forskes på.

I hermeneutikken som kvalitativt design er man opptatt av å forstå eller fortolke en handling ved å undersøke hvilke intensjoner som lå bak handlingen. Man søker etter en indre mening og en helhetlig forståelse av handlingen, samt. en forståelse for den kunnskap, opplevelser og erfaringer som lå bak (Halvorsen, 2012).

Fenomenologien som kvalitativt design handler om å forstå sosiale fenomener ut ifra andres perspektiver og å beskrive fenomenet slik andre opplever det. Tanken med en fenomenologisk forskningsteknikk er å gå inn i en studie fordomsfritt, uten egen kunnskap og tanker rundt temaet, eller at man legger dette «til side» under forskningen. Man bruker en slik teknikk hvis man ønsker å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden (Johannessen et.al., 2016).

I denne studien er det vanskelig å gå inn i undersøkelsen helt fordomsfritt, da dette temaet er en stor del av undertegnede hverdag som lærer. Samtidig er det viktig for undersøkelsens resultater at fokuset er på informantenes kunnskaper og forståelse av temaet. Jeg ønsker derfor å ha en kombinasjon av disse tilnærmingene, og studien vil derfor være basert på en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming.

Videre er jeg opptatt av å beskrive og fortolke informantenes synspunkter og opplevelser av elever med stort læringspotensial og hvordan opplæringen tilrettelegges for elevgruppen. Jeg vil være bevist på egne opplevelser og erfaringer underveis i arbeidet, slik at jeg kan legge det «til side» underveis.

4.3 Datainnsamlingsmetode

Metode er ifølge Dalland (2012) en fremgangsmåte for å tilegne seg kunnskap. Når man skal velge forskningsmetode må forskeren vurdere hvilken metode som vil egne seg for å finne ut av det aktuelle undersøkelsestemaet. Dette vurderes blant annet ut ifra undersøkelsens problemstilling, forskningsspørsmål og hvilken type data som skal samles inn. Planen fra starten av var å gjennomføre både observasjoner og intervju, men på grunn av studiens omfang og tidsbegrensning falt valget til slutt på å kun benytte intervju som metode. For at informantene skulle ha en mulighet til å utdype og forklare svarene sine, var det mer hensiktsmessig å gjennomføre kun intervju enn observasjoner.

En annen mulighet kunne være å benytte seg av en kvantitativ forskningsmetode, for eksempel en spørreundersøkelse. Siden denne typen forskningsmetode vil være mer strukturert med lukkede, konkrete spørsmål ville dette begrenset informasjonen jeg ønsket å innhente. I dette forskningsprosjektet ble det derfor tidlig bestemt at å benytte en kvalitativ forskningsmetode ville være det beste for å kunne besvare problemstillingen.

4.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitative intervju er en av de mest brukte metodene i samfunnsvitenskapelige undersøkelser (Johannessen et. al., 2016). Denne metoden kan planlegges og gjennomføres på mange ulike måter, avhengig av problemstilling og informasjon som skal innhentes. Denne studien hadde som mål å gi informantene stor frihet til å uttrykke seg på egenhånd, men samtidig skulle undertegnede ha en viss føring for intervjuet. Dette kalles en semistrukturert intervjumetode.

I en semistrukturert intervjumetode tar forskeren utgangspunkt i en intervjuguide, og kan i intervjusituasjon variere på spørsmålsstilling, tematisering og rekkefølge ettersom hen blir kjent med informanten. Man kan med andre ord pendle litt frem og tilbake mellom spørsmålene og være mer åpen for avsporing enn i et strukturert intervju. Hensikten med dette er å fange opp informantenes erfaringer og oppfatninger, samtidig som de får mulighet til å beskrive og forsvare sine svar på en utfyllende og detaljert måte.

For å få et mer helhetlig bilde av den tilpassede opplæringen som skjer i klasserommet, ville observasjon som metode egnet seg godt. Som nevnt tidligere utgikk dette på grunn av oppgavens omfang. Siden undersøkelsens hensikt er å finne ut hvilke tanker og erfaringer lærere har rundt tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial og hvordan den tilpassede opplæringen foregår for elevgruppen, var det mer hensiktsmessig å utføre intervjuer for å få nøyaktig informasjon.

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

For at intervjuene skulle bli gjennomført på best mulig vis, var jeg åpen for utskeielser, men forberedte meg på å spørre på en slik måte at informanten svarte på spørsmålet. Jeg stilte derfor åpne spørsmål som ikke var ledende, som ga informantene mulighet til å svare på sin egen måte. Jeg ville unngå at informantene opplevde at det ble søkt etter «riktige» svar og forklaringer. Intervju handler ofte om å lese situasjonen, og å finne ut på hvilken måte spørsmålene skal formuleres, hvilke ord som brukes og hvilken tilnærmingstype som skal benyttes er essensielt i forkant og underveis.

I forkant av undersøkelsen ble spørsmålene i intervjuguiden blant annet formulert ut ifra definisjonene på begrepene som ble brukt. For eksempel så er begrepet «elever med stort læringspotensial» ikke nødvendigvis kjent for alle. Samtidig har nettopp dette begrepet skapt debatter i skoler og vært mye i fokus de siste årene. Definisjonen ble benyttet for å unngå misforståelser eller gi informanten en følelse av at det står forventninger bak spørsmålet. I hverdagen opplever informantene store forventninger fra både foreldre, skoleverket og

politikere om nettopp tilpasset opplæring knyttet til denne elevgruppen. Mange lærere gjennomfører dette uten å ha et fokus på det, og for å senke presset om å prestere ønsket jeg å spørre på en måte som er enkel å forstå.

Informasjonen som kommer ut av intervjuet avhenger ifølge Johannessen et. al (2011, s. 151) av relasjonen mellom forsker og informant. I og med at undersøkelsen er frivillig, er det derfor viktig å ta hensyn til informanten og få hen til å ønske å gi forskeren informasjon som hen besitter. Man må finne en balanse der man er profesjonell, men ikke *for* profesjonell. Hvis man opptrer for profesjonelt kan dette virke skremmende eller latterlig for informanten, noe som kan føre til at man ikke får den informasjonen man ønsker. For å kunne få mest mulig ut av intervjusituasjonen er man også avhengig av å kunne improvisere underveis, så å skape en god relasjon til informanten fra start kan være viktig.

For å ha gode forutsetninger for intervjuene er det viktig at informanten føler seg trygg. Planen var derfor å gjennomføre alle intervjuene på arbeidsplassen til informantene, etter at elevene hadde gått for å unngå unødvendige forstyrrelser. Midt i datainnsamlingsperioden oppsto det en pandemi (COVID-19) i Norge, noe som førte til at alle skoler ble stengt. To av intervjuene ble derfor gjennomført over Skype. For å sikre at undertegnede fikk mest mulig relevant informasjon ut av intervjuene ble det benyttet lydopptak underveis. Fordelen med å bruke lydopptak er at man får med tonefall og pauser, som man ikke nødvendigvis legger like godt merke til underveis i intervjuet, eller som fort kan glemmes når man noterer (Johannessen et. al, 2011, s.104). Informantene ble informert og måtte godkjenne at jeg kunne gjøre opptak av intervjuene. De ble også informert om at svarene kom til å bli anonymt brukt i en mastergradsavhandling.

4.3.2 Utvalg og informanter

I en kvalitativ studie er informasjonen fra hver enkelt informant viktig. Når man skal velge informanter er det da spesielt viktig å tenke på sannsynligheten for å få gode svar hos de ulike informantene.

I denne undersøkelsen var det mest hensiktsmessig å intervju et lite utvalg informanter. Dette fordi oppgavens omfang gjør det umulig å intervju alle lærere i den norske skolen. Ved hjelp av et lite utvalg lærere skal man kunne representere alle lærere (hele populasjonen). Dette avhenger selvsagt av hvordan representantene til utvalget er funnet.

For å finne svar på problemstillingen valgte jeg å intervju lærere som jobber på mellomtrinnet, noe som snevret inn populasjonen betraktelig. En gjenganger for elever med

stort læringspotensial, er at de ser ut til å miste «gnisten», ønsket om å lære og motivasjonen i overgangen mellom småtrinnet og mellomtrinnet. Det ble derfor naturlig å gjennomføre undersøkelsene med lærere som i hovedsak jobber på mellomtrinnet.

I prosessen var jeg innom tanken på å intervjuere rektorer ved forskjellige skoler, men dette ble fort lagt bort. Fokuset for studien ble tidlig å finne ut hva som skjer «på gulvet», hvordan lærerne *egentlig* jobber, og hva de gjør for å tilpasse opplæringen for elevgruppen. Så selv om det å intervjuere rektorer kunne gitt interessant informasjon, er det ikke innenfor omfanget av denne oppgaven. De fleste skoler har ulike rutiner for tilpassing av opplæringen for alle elever, men man må ta i betraktning at også disse elevene er ulike, med ulike behov og forutsetninger. For å få best mulig svar på hva lærere gjør for elevgruppen eller enkeltindivider innenfor gruppen ble det derfor mest hensiktsmessig å intervjuere lærere som har ansvar for disse elevene og opplæringen rundt disse elevene, som kan gi betydningsrike data.

I begynnelsen av forskningsstudien ble det tatt kontakt med fem ulike skoler hvor det ble etterspurt lærere som kunne tenke seg å være med i undersøkelsen. Det var kun en lærer som responderte positivt på dette. Etter at intervjuet med denne læreren var gjennomført, var hen hjelpsom med å finne informanter som hen trodde kunne ha noe å bidra med. Ifølge Johannessen et al (2016), er det viktigere for undersøkelsen å ha et relevant utvalg av informanter, enn å ha et høyt antall informanter. Til slutt bestod utvalget av fire lærere med kompetanse fra ulike skoler i kommunen.

For å ivareta informantenes anonymitet i forskningsprosjektet, vil de bli omtalt med fiktive navn. De har fått navnene Ida, Kristin, Trond og Helene. Alle lærerne jobber i hovedsak på mellomtrinnet, men noen av de underviser i tillegg på ungdomstrinnet. Ida og Kristin har over tjue års erfaring innenfor skoleverket, Trond har vært lærer i seks år, mens Helene er relativt nyutdannet lærer. Alle informantene har ulik bakgrunn og erfaring. Alle informantene har kompetanse innenfor ulike fag, og alle lærerne har minst ett av basisfagene; matematikk, norsk eller engelsk. I tillegg underviser de i praktiske fag.

4.4 Dataanalyse og tolkning

Å analysere og tolke datamateriale kan være krevende i en forskningssituasjon. I dette kapitlet vil jeg gå inn på transkribering av intervjuene, samt undersøkelsens dataanalyse og tolkningsprosess.

4.4.1 Transkribering

For å kunne analysere og fortolke datamaterialet på best mulig måte ble alle intervjuene transkribert. Underveis i transkriberingen ble data kategorisert for å finne et endelig, innsnevret fokus for studien. For å finne ut hvordan den egentlige virkeligheten ser ut på dette området, ønsket jeg å ta utgangspunkt i datamaterialet for å finne kategorier til resultatdelen, istedenfor å finne kategorier ved hjelp av teori på feltet. I teori som allerede foreligger finnes det mange generelle påstander, og det vil derfor ha større hensikt å jobbe ut ifra empiri til teori enn omvendt. Dette kan minne om en induktiv tilnærming.

Etter gjennomføring av intervjuene ble det skrevet ned tanker og erfaringer rundt intervjusituasjonen. Dette kom godt med når funnene skulle analyseres. Det er ifølge Johannessen et al. (2011) viktig for å kunne gi en mer helhetlig forståelse av det analyserte materialet.

4.4.2 Analyse og tolkning

Analyseringsprosessen går ut på å dele opp materialet i mindre elementer for å finne et budskap eller en mening, eller eventuelle mønstre som kan svare på problemstillingen som foreligger. Fortolkning av datamaterialet innebærer å se datamaterialet i en større sammenheng, for eksempel hvordan funnene blir sett på i sammenheng med teori på området.

For å analysere datamaterialet har jeg valgt å ta utgangspunkt i en kategoribasert inndeling av data. Det vil si at jeg sorterer dataene ut ifra de fellestrekk som foreligger, basert på materialets relevans. For å gjøre dette har jeg benyttet analyseverktøyet NVivo 12. Disse kategoriene kan være laget med utgangspunkt i intervjuguiden og ved hjelp av forskningsspørsmålene, men det er samtidig viktig å være åpen for flere kategorier. Det er viktig at forskeren er åpen for nye innspill for å finne ny kunnskap, og derfor vil jeg kategorisere ved å bruke datamaterialet etter gjennomførte intervjuer.

Analyseprosessen handler mye om forskeren og hennes tanker og holdninger til temaet. Som menneske har man som regel gjort seg opp en formening om det man ønsker å forske på, og man har sannsynligvis lest mye om temaet før man har startet forskningen. Som nevnt i kapittel 3 om vitenskapsteoretisk tilnærming, er det veldig vanskelig, og ofte umulig for forskeren å være helt objektiv. Jeg har en forståelse av begrepet elever med stort læringspotensial som sannsynligvis preger analysen av datamaterialet selv om jeg prøvde å ha et åpent sinn. I analysedelen er jeg bevist på mine egne erfaringer og opplevelser, og jeg har tatt hensyn til dette og prøvd å legge det til side når dataene ble analysert.

4.5 Kvalitetssikring av prosjektet

Alle forskningsprosjekt må kvalitetssikres. I forskning bruker man vanligvis begrepene «reliabilitet» og «validitet» for å drøfte kvaliteten av prosjektet. I dette kapitlet belyses validiteten og reliabiliteten av studien.

4.5.1 Reliabilitet

Et forskningsprosjekts reliabilitet handler i hovedsak om prosjektets pålitelighet og troverdighet. For å beregne prosjektets pålitelighet ser man på undersøkelsen som blir gjort og dataen som innhentes. Nøyaktigheten av dataen, hvilke data som benyttes, måten data samles inn på og på hvilken måte data bearbeides tas i betraktning når man beregner reliabiliteten på prosjektet (Johannessen et.al., 2011). For at andre forskere skal kunne gjøre samme undersøkelse og få like funn er man avhengig av at reliabiliteten er god. For å sikre studiens reliabilitet, har undertegnede valgt å beskrive hele forskningsprosessen grundig slik at leseren trygt skal finne resultatene av undersøkelsen troverdige.

For å ivareta reliabiliteten i studien har jeg valgt å benytte intervju som metode, samt å gjøre prosjektet så transparent som mulig. For å finne ut hvordan opplæringen tilpasses elever med stort læringspotensial er det mest hensiktsmessig å intervjuere lærere som har ansvar for disse elevene og opplæringen rundt disse elevene.

Noe som kan trekke ned på reliabiliteten av studien er hvordan intervjuet er tilrettelagt, hvor det finner sted, når på dagen osv. Når man velger tidspunkt for intervjuene er det lurt å tenke på hvordan dagen har påvirket informantene. Å intervju informantene på slutten av arbeidsdagen kan påvirke informasjonen fordi informanten vil være sliten etter en lang arbeidsdag. Samtidig må man vurdere stedet man gjennomfører intervjuene på. Hvis man gjennomfører intervjuene på arbeidsplassen til informanten, kan man for eksempel risikere at informanten er redd for at sjefen eller noen andre overhører det hen sier, og dermed gjøre svarene sine mildere eller lignende. For å få best mulig resultat av intervjuene, er det lurt å gjøre informantene oppmerksomme på når og hvor intervjuene skal finne sted, noen dager i forveien, slik at de kan forberede seg. At to av intervjuene ble gjennomført over Skype kan også ha påvirket svarene informantene avga, og dermed også reliabiliteten av prosjektet.

Når man er forsker har man også stor påvirkningskraft på resultatene, og man bør tenke over hvordan man skal gjennomføre intervjuene for at de skal bli mest mulig like for informantene. Å gjennomføre 8 intervjuer på en dag vil være krevende for forskeren, og kan ha innvirkning på måten hun gjennomfører intervjuene, hvordan spørsmålene stilles og hvordan man følger

opp informanten underveis. Siden jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer måtte jeg være «på» hele tiden, både for å kunne stille oppfølgingsspørsmål og for å mest mulig informasjon. Samtidig måtte jeg fokusere på å være objektiv og stille spørsmålene på en slik måte at de ikke ble vinklet mot en retning.

4.5.2 Validitet

Validiteten i et prosjekt handler om prosjektets gyldighet; om i hvilken grad framgangsmåtene og funnene reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Dette handler om dataene som blir innsamlet, og om det er samsvar mellom det generelle fenomenet som har blitt undersøkt og resultatet fra undersøkelsen (Johannessen et.al., 2016 s.73; s.244).

For å sikre prosjektets validitet ble det tatt sikte på en tydelig og åpen plan, hvor alle beslutninger i hele forskningsprosessen blir beskrevet for å gjøre prosjektet transparent og enkelt å følge for leseren. Det ble benyttet intervjuguide i intervjuene, noe som var til stor hjelp for å kunne holde fokus underveis i intervjuene. Dette betyr også at forarbeidet med intervjuene var grundig gjort, noe som er med på å sikre validiteten (Dalen, 2004). For å gjøre prosjektet så transparent som mulig ble det benyttet forskningsspørsmål og teori som føles egnet for undersøkelsen. For å kunne inkludere ny informasjon fra datamaterialet som en sentral del av resultatet ble det tatt utgangspunkt i få og åpne forskningsspørsmål.

Under intervjuene ble det gjort lydopptak, noe som også er med på å sikre validiteten for studien. Lydopptak er en sikkerhet både for informantene og forskeren; ingenting blir glemt, og informantene har mulighet til å undersøke om de kan stå for informasjonen de har uttrykt (Johannessen et al., 2011). Studiens validitet ble også styrket av at informantene fikk resultatene formidlet, slik at de fikk mulighet til å bekrefte resultatene. Ifølge Sollid (2013, s.127) er opptak også nødvendig for å forstå hvordan man som forsker bidrar i samtalen.

Under intervjusituasjonen var det også viktig å huske på at informanten blir påvirket av forskerens tilstedeværelse og væremåte. Dette kalles intervjueffekten, og kan være avgjørende for hvilke svar informanten gir. Til syvende og sist er det igjen forskeren som skal bestemme hvilke data som skal brukes i resultatene, og objektiviteten blir igjen svært viktig. Gjennom hele forskningsprosessen ble objektiviteten hos forskeren holdt i fokus, noe som må tas i betraktning når kvalitetsvurdering av arbeidet skal gjøres. Bevisstgjøring på dette feltet er avgjørende for resultatet av studien.

En annen ting som vil kunne påvirke validiteten av studien er forskerens valg om å ta for seg et relativt lite utvalg. Kan dette lille utvalget representere hele populasjonen, eller er det for

lite? Valg av lærere er tilfeldig, men det kan oppstå uplanlagte skjevheter i informantutvalget grunnet forskerens tilknytting til skolene lærerne jobber ved. At jeg valgte å intervjuere lærere som i hovedsak arbeider på mellomtrinnet kan også bety at jeg har gått glipp av en informant som besitter mye kunnskap om emnet, men som jobber på for eksempel småtrinnet.

Spørsmålet om validitet har også kommet opp etter gjennomføringen av intervjuene, men det er rettet mot undertegneds evne til å tolke og analysere dataene på en slik måte at de oppleves som gyldige i forhold til empiri. Som nevnt tidligere har forskere et unikt perspektiv på de studiene de gjennomfører. Allikevel har det vært spesielt viktig at forskeren har klart å holde seg objektiv når dataene ble analysert. Jeg har vært selvkritisk til hvordan prosjektet har blitt planlagt og gjennomført, samt hvilke avvik og fordommer som kan påvirke fortolkningen og analysen til prosjektet (Johannessen et al., 2011, s. 249).

4.6 Forskerrollen og etiske refleksjoner

Ifølge Johannessen et al. (2011, s. 93) foreligger det etiske prinsipper og juridiske retningslinjer også i forskningen. Etikk handler i hovedsak om hvordan vi mennesker behandler hverandre, hva som er greit å gjøre mot hverandre og ikke. I samfunnsforskning er etikk spesielt viktig, da denne typen forskning berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker direkte.

Etiske problemer kan oppstå under datainnsamlingen, og avhenger ofte av hvordan forskeren forholder seg til informanten. I denne studien ble det benyttet kvalitative intervjuer, noe som innebærer et møte mellom mennesker. I intervjusituasjon kan det være vanskelig å holde seg profesjonell og å stille spørsmål på den måten man hadde tenkt eller øvd på. Det ble gjennomført prøveintervjuer for at jeg skulle bli tryggere i rollen som forsker. Dette førte til en bedre flyt og en komfort og selvtillit i de ordinære intervjuene. I intervjusituasjonen er det særdeles viktig at informanten blir behandlet med respekt, uansett hva hen sier eller hvilke holdninger hen har til temaet. I intervjuer hvor informanten føler at hen har dummet seg ut eller sagt «for mye», eller hvor forskeren har behandlet informanten som mindreverdig eller uten respekt er eksempler på dårlig forskningsetikk (Johannessen et al., 2011, s.93).

Jeg måtte også tenke på etikk når jeg valgte hva eller som skulle forskes på. Noen temaer bør unnlates å forskes på, av etiske hensyn. Som forsker må man tenke over hvordan man kan belyse et tema uten at det får etisk uforsvarlige konsekvenser for grupper av mennesker, enkeltindivider eller hele samfunn. I dette prosjektet er ikke spørsmålene nødvendigvis personlige rettet. Allikevel kan informanten føle seg støtt i et yrkesstolthetsperspektiv – da det

i samfunnet kan være et negativt fokus på elevgruppen som er i fokus. Som forsker må man derfor vurdere nøye hvilke spørsmål man skal stille, og la informantene selv bestemme om de ønsker å besvare spørsmålet (Johannessen et al., 2011).

For å bevare de etiske retningslinjene, er prosjektet meldt inn til det norske senteret for forskningsdata [NSD] fordi jeg har benyttet meg av lydopptak. I meldeskjemaet påpekes det også at informanten frivillig skal samtykke til å være med på undersøkelsen, samt kunne trekke seg når som helst uten å begrunne hvorfor. Før man setter i gang prosjektet må man også vurdere om datainnsamlingen kan berøre sårbare områder, og sørge for at de som deltar i undersøkelsen skånes for belastning på best mulig vis. Informasjonen om deltakerne har videre blitt anonymisert, og i noen tilfeller er det også aktuelt at utsagnene fra noen av lærerne er konstruert slik at de ikke skal gjenkjennes.

I dette forskningsprosjektet ble det gjennomført undersøkelser på skoler som jeg kjenner til, men ikke arbeider ved. Jeg besluttet tidlig å utelukke forskning ved egen skole, da dette kan påvirke både studiens kvalitet og min rolle som lærer ved skolen og videre arbeid der. I forkant av undersøkelsene ble det gitt presis informasjon om meg og forskningsprosjektet, slik at informantene fikk mulighet til å bli bedre kjent med meg før undersøkelsene ble gjennomført. Samtidig ble hensikten med, og gjennomføringen av prosjektet presentert, slik at informantene ble trygge på dette også.

5. Resultat

I følgende kapittel vil det empiriske datamaterialet som har blitt samlet gjennom intervjuene om elever med stort læringspotensial og tilpasset opplæring for disse elevene, bli presentert. Resultatdelen vil bli presentert ved hjelp av tre hovedkategorier som tok form under analyseprosessen: tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, metoder for å utøve tilpasset opplæring – rettet mot elever med stort læringspotensial, og inkludering for elever med stort læringspotensial. De ulike hovedkategoriene er videre delt inn i underkategorier.

For at det forskningsetiske prinsippet om anonymitet skal følges, har lærerne fått fiktive navn. Ida, Trond, Kristin og Helene. Videre blir sitat gjengitt i bokmålsform og noen blir også omskrevet for å ivareta informantenes anonymitet, slik at de ikke kan bli identifisert på grunn av sin dialekt eller språklige særtrekk.

5.1 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Den første hovedkategorien omhandler informantenes syn på tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, og hvilke faktorer som påvirker dette. Kategorien inneholder 4 underkategorier og er basert på empiri:

- 1) tilpasset opplæring
- 2) informantenes forhold til elever med stort læringspotensial
- 3) motivasjon for elever med stort læringspotensial
- 4) ulike fag.

5.1.1 Tilpasset opplæring

For å finne ut hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen for elever med stort læringspotensial, ble de bedt om å definere hva de legger i begrepet tilpasset opplæring. Alle lærerne var enige i at tilpasset opplæring er å legge best mulig til rette ut ifra det kunnskapsnivået som eleven befinner seg på.

Videre nevnte Ida at hun ofte forbinder tilpasset opplæring med elever som har spesielle behov, men som skal få undervisningen tilpasset inne i klasserommet, gjennom oppgaver som de kan mestre.

Helene presiserte at opplæringen også skal tilpasses for elever som presterer godt i fag, slik at de skal kunne ha noe å jobbe med. Helene mener at begrepet tilpasset opplæring har hatt stor betydning for å kunne tilrettelegge for elevene, og har gitt lærerne større handlingsrom og muligheter til å differensiere. Før begrepet tilpasset opplæring ble sentralt i skolen opplevde Helene at det var elever som presterte godt i fag som led mest av å bli glemt, spesielt når det ble en uting å dele inn elevene etter deres ferdigheter og kunnskapsnivå.

Hun opplever enda at hun som tolærer ender opp med å måtte ta ut de elevene som strever mye med fagene, noe hun synes er litt synd siden hun er såpass opptatt av at elevene med stort læringspotensial også skal få utfordringer. Når det er såpass få elever som trenger å få bryne seg og strekke seg litt, mener hun at det hadde vært en gylden mulighet for henne å kunne følge opp disse litt ekstra og lage et individualisert opplegg for hver enkelt elev. Helene forteller:

«Vi må jo bruke de ressursene vi har. Det er jo samfunnsressurser disse elevene skal bli, så vi kan ikke bare kaste de gode ressursene!»

Trond påpekte at den tilpassede opplæringen skal være variert og at hver elev er forskjellig. I en drømmeverden burde alle hatt et skreddersydd opplegg som er tilpasset elevenes behov og forutsetninger. Videre mente han at tilpasset opplæring egentlig er et «finord», som ofte ikke er en realitet da tid og ressurser ikke gjør det mulig.

I tillegg presiserte Trond at holdninger til de ulike elevgruppene i stor grad påvirker tilretteleggingsprosessen og fokuset i skolen. I den norske skole har han en opplevelse av at det er elevene som strever som blir prioritert, og at de sterke ofte har et uforløst potensial fordi at det ikke blir viet nok tid til disse elevene. Trond forteller:

«Jeg tror holdninga i norsk skole er at de svake elevene er hovedprioritet, og at de sterke ikke får ut sitt potensial. Alle grupper har krav på gjennomtenkte og nøye planlagte opplegg, men i realiteten lager man kanskje et eller to opplegg som tilpasses størsteparten av elevene, og så hiver man kanskje på noen ekstraoppgaver til de som er ferdige, eller de man ser at trenger mer utfordring.»

Kristin sier at hun tror de er bedre på å tilrettelegge for elever som strever faglig, enn for elever med stort læringspotensial. Elevene har tilbud på skolen om leksehjelp, og får tett oppfølging med spesialpedagoger. Kristin presiserer det slik:

«De som får noe ekstra utover tilpasset opplæring er svake elever, eller de som sliter med atferd. Det blir aldri satt inn ressurser på sterke elever, det fungerer ikke sånn. Så da er det du som pedagog som må være streng med deg selv for å sette av like mye tid til de sterke elevene som til de svake elevene.»

Skolens fokus er å jobbe tett med tilpasset opplæring og oppfølging, og å håpe at det er nok for elever med stort læringspotensial.

5.1.2 Informantenes forhold til elever med stort læringspotensial

For å få en forståelse av hvilke tanker og erfaringer informantene hadde rundt elever med stort læringspotensial, valgte jeg å nærme meg begrepet gjennom å snakke rundt definisjonen på elever med stort læringspotensial. Dette viste seg å lønne seg, da lærerne virket trygge på at de visste hvilke elever det var snakk om. De hadde varierende kunnskap om elevgruppen, og noen av informantene mente at de ikke hadde slike elever i sine klasser. I tillegg var alle informantene klare på at de aldri hadde lært noe om elevgruppen når de tok lærerutdanning. Følgende spørsmål ble stilt til informantene. «Du har kanskje opplevd at noen av elevene dine

forstår sammenhenger og lærer raskere enn sine jevnaldrende, og som samtidig er nysgjerrige og lærevillige? Hvordan tilrettelegges undervisningen for slike elever?»

Helene påpekte som sagt allerede når det var snakk om begrepet tilpasset opplæring at dette også skulle gjelde for elever med stort læringspotensial. Etter å ha hatt negative opplevelser både som elev selv, forelder for en elev med stort læringspotensial, og nå som lærer, nevnte hun at dette var et tema som hun brenner for. Helene forteller fra sin egen skolegang:

«Når jeg selv gikk på ungdomsskolen presterte jeg svært godt, noe som førte til at jeg fikk gode karakterer, men ikke kommentarer på arbeidet mitt. Dette førte til at jeg følte at jeg ikke ble sett. De som hadde fått dårlige karakterer fikk jo lange kommentarer! Dette førte til at jeg rett og slett begynte å prestere dårligere for at lærerne skulle se meg.»

Helene jobber ved en relativt liten skole, og har gode muligheter til å legge til rette for elever med stort læringspotensial. Allikevel opplever hun at det ikke alltid er slik at de prioriteres i like stor grad som elever som sliter med det faglige og elever som mottar spesialundervisning, og at elever med stort læringspotensial ofte blir overlatt til å måtte klare seg selv i timene. Helene og de andre informantene var enige om at denne holdningen stammer fra samfunnet. Videre sier Helene:

«Jeg er engasjert for at de [elever med stort læringspotensial] også skal ha et opplegg, og at det ikke bare blir sånn «her er boka, les og regn selv. Jeg må hjelpe de som trenger mer hjelp enn deg.» Denne elevgruppen bør jo også ha noe å strekke seg etter.»

Trond var enig med Helene om at elevgruppen ofte ender opp med å måtte klare seg selv, og at det kan være utfordrende å lage et eget opplegg for de elevene det gjelder. De er jo unike slik som resten av barna, og trenger tilpasning ut ifra faglig nivå, men også sosialt. Trond, som har en stor klasse med mange sosiale- og atferdsutfordringer opplever at fokuset ofte er på å få disse elevene til å passe inn i fellesskapet, enn å faktisk lære de noe faglig.

Han opplever samtidig at det er utfordrende å oppdage elever innenfor denne gruppen, men nevner at han har en elev som muligens faller under kategorien stort læringspotensial. Denne eleven har problemer med å samarbeide sammen med medelever, og blir derfor ofte utestengt av de andre. Dette fordi eleven ønsker å bestemme og styre løpet, mens de andres meninger og synspunkt ikke blir hørt eller vurdert. Samtidig som eleven kan være tøff i munnen mot både voksne og barn, er hen veldig sårbar og har store utfordringer med å få motgang. Slike

sammensatte utfordringer gjør tilpasningen av undervisningen enda mer utfordrende for Trond, og han føler ofte at han ikke strekker til for denne eleven.

Ida har derimot en annen oppfatning av elever med stort læringspotensial, og hun beskriver en av sine elever som svært evnerik – men at det menneskelige kan være utfordrende for eleven. Videre sier hun at eleven strever med å være annerledes. Kristin nevner også at det er utfordrende for elever med stort læringspotensial å være annerledes, spesielt når de får andre oppgaver enn resten av klassen o.l.

5.1.3 Motivasjon for elever med stort læringspotensial

For å finne ut hvordan lærere takler elever med stort læringspotensial i ulike situasjoner, ønsket jeg å vite hvordan de motiverer elevene. Dette var et punkt som informantene fant utfordrende. Ida beskriver en av sine elever på denne måten:

«Hun har gjerne prosessene og svarene og alt i hodet, men så tar det så lang tid å skrive det ned, at da mister hun helt motivasjonen. Hun har ofte skrivehjelp hjemme, hvor hun sier hva foreldrene skal skrive. For oss ville jo dette krevd en ekstra ressurs, noe vi ikke har siden hun ikke har krav på noe.»

Å skulle motivere elever med stort læringspotensial varierer ifølge Ida i stor grad fra fag til fag og elev til elev. Den ene eleven hennes som har stort læringspotensial synes som nevnt at det er vanskelig å være annerledes, og motivasjonen forsvinner ofte hvis eleven får andre oppgaver enn sine medelever. Eleven går i 6. klasse, og har matematikk sammen med 9. klasse. Dette opplegget har fungert veldig fint faglig, og eleven ligger på samme nivå som resten av klassen hun har undervisning sammen med. Allikevel opplever Ida at eleven ikke er motivert, at det er kjedelig og at eleven ender opp med å komme seint i gang med oppgaver og gjøre veldig lite i timene.

Ifølge Ida kommer dette av elevens følelse av annerledesheten, og at det er hennes ansvar å legge til rette for at eleven ikke skal føle seg annerledes, noe som også er veldig vanskelig. Eleven gjennomfører oppgavene som blir gitt, men blir ikke glad når Ida kommer med andre oppgaver til henne. Dette bekymrer Ida, da hun ønsker at eleven skal føle seg trygg og ivaretatt på skolen.

Ifølge Kristin henger ofte motivasjonen hos elevene sammen med hvilke hjem de kommer ifra og hvilke holdninger hjemmet har til skolen og skolearbeidet. Som forelder til en elev med

stort læringspotensial har hun blitt frustrert mange ganger, da hun opplever at skolen ikke hører på henne eller legger til rette for barnet. Kristin forteller:

«Jeg presser min datter til å ville gjøre det godt, og når jeg kommer hjem til at hun regner pluss og minusstykker som hun allerede kan gang på gang, blir jeg veldig frustrert. Hvorfor skal hun sitte og gjøre det som kan det? Kan hun ikke heller få gjøre noe som er tilpasset hennes nivå?»

Trond opplever at det er vanskelig å ivareta og motivere de elevene som er først ferdig og alltid har alt rett. Med et faglig nivå som er ganske lavt jevnt over, blir mye av tiden brukt på at elevene skal forbedre det de allerede har gjort. Elever med stort læringspotensial blir ofte satt til å gjøre ekstraoppgaver, eller til å hjelpe de andre elevene. Disse ekstraoppgavene kan være av samme rang som oppgavene som allerede har blitt gjort, eller grubleoppgaver som elevene må «jobbe» litt med for å få til. Allikevel opplever Trond at elevene gjør unna arbeidet fort og at de legger lite innsats i det. Trond beskriver det slik:

«Elevene slurver ofte for å bli fort ferdig, og jeg synes det er vanskelig å motivere de til å gjøre noe mer når de føler at de er ferdige med det.»

Kristin opplever at det kan være vanskelig å motivere elever med stort læringspotensial, og opplever at de ofte blir sittende i klasserommet og at man kan se at de kjeder seg. Som Trond også nevnte, gjør elevene seg fort ferdige med oppgavene, og Kristin opplever at de har dårlig utbytte av oppgavene fordi at de allerede kan stoffet som har blitt gitt. De får med andre ord lite utfordring og oppnår dermed heller ingen læring. Å skulle tilrettelegge undervisningen for elever med stort læringspotensial kan være svært utfordrende, eller det kan være enkelt. Kristin sier at det avhenger i stor grad av klassene og læringstrykket der. Hvis det er en klasse som er urolig er det mer utfordrende enn hvis det er en rolig klasse hvor fokuset er på arbeidstrykk. Selv om det kan være utfordrende mener Kristin at man som pedagog skal bruke tiden sin på å løfte elevene opp, uansett hvilket nivå de er på. Hun sier:

«Hvorfor skal sånne elever [med stort læringspotensial] sitte og jobbe med, og bruke masse tid på noe de kan? Som pedagog bør man bruke like mye tid på hver elev, først da blir det tilpasset opplæring. Uansett om elevene er der nede eller der oppe, så skal de jo løftes opp! Og det er kjempeviktig for motivasjonen til sterke elever.»

Kristin har opplevd at elever som har prestert over gjennomsnittet på mellomtrinnet har gått rett i kjelleren når de startet på ungdomstrinnet, fordi de var vant med at alt var enkelt, at de fikk til alt og at de ikke hadde fått ordentlige utfordringer. Dette mente hun at var drepende for motivasjonen til elevene, og at det ødela deres forhold til skolen generelt. Videre forteller hun at hvis man ikke klarer å gi de utfordringer mens de går på mellomtrinnet, vil de etter hennes erfaring oppnå dårlige karakterer på ungdomstrinnet.

5.1.4 Ulike fag

Informantene har ulik kunnskap i ulike fag, og har derfor ulike erfaringer rundt tilpassing av undervisningen for elever med stort læringspotensial. Trond synes det er lettere å tilrettelegge i praktiske fag, mens Ida, Kristin og Helene synes det er enklest å tilrettelegge i matematikk. Felles for alle er at det kan være mest utfordrende å tilpasse i norskfaget.

Grunnen til at det er enkelt å tilpasse for elever med stort læringspotensial i matematikk er den såkalte nivådelingen, hvor det tilpasses i forhold til vanskelighetsgrad ut ifra det elevene kan mestre. Det blir ifølge Ida en automatisk nivådifferensiering om man har for eksempel addisjonsstykker med 3, 4 eller 5 siffer og elevene kan velge hvilke de ønsker å løse. I tillegg er det alltid et riktig svar på oppgavene som skal løses. Som nevnt tidligere kan det være utfordrende å tilpasse i store klasser med stort sprang mellom kunnskapsnivået hos elevene. Hvis man tilrettelegger ut ifra de ulike nivåene er det større sjanse for at alle elevene får utfordringer og mestring på sitt nivå, noe Helene påpekte. Helene sier:

«Det går jo fint an å dele inn undervisninga ved hjelp av nivådeling, i for eksempel tre parallelle løp. På den måten kan alle elevene få utfordringer på det nivået de er på, og oppnå mestring og motivasjon. Tidligere skulle jo alle være like og behandles likt selv om de var ulike, og de flinke elevene har nok litt ganske mye under det.»

Ifølge Trond er det enkelt å tilrettelegge i praktiske fag, da det ofte er enklere for læreren å se hva elevene er i stand til å oppnå. I praktiske fag skjer tilpasningen mer naturlig, og elevene tenker i mindre grad over at de har mindre/mer å gjøre enn resten av gruppa. Elevene er også mindre opptatt av at alle skal gjøre det samme i disse fagene, og har større forståelse for forskjelligheten mellom elevene. Trond forteller:

«I kroppsøving synes jeg det er veldig greit å tilrettelegge, da det er så synlig hva de klarer eller ikke. Det samme gjelder i kunst og håndverk, hvor de kan jobbe med litt forskjellige ting. For eksempel så velger ofte de sterke elevene å lage litt ekstra med detaljer o.l. I mat og helse

bruker jeg å gi elevene som trenger mer utfordring vanskeligere oppgaver, og så får de ofte gjøre litt ekstra i tillegg. Det skjer liksom litt naturlig uten at elevene tenker noe spesielt over det.»

Å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial i norskfaget er ifølge Ida ganske utfordrende, spesielt når elevene ikke alltid er mottakelig for å skulle gjøre noe som er annerledes fra det de andre elevene gjør. Ida tror dette kommer av at man ikke har mulighet til å differensiere gjennom nivå, men heller gjennom mengde. Hvis elevene for eksempel skal skrive en fortelling, er de nødt til å ha med ei innledning, en hoveddel og en avslutning, men læreren kan forvente mer i mengde av elevene med stort læringspotensial enn av elever som strever i faget. Kristin på den annen side tilrettelegger ofte i norskfaget, og benytter seg da ofte av praktiske oppgaver for å treffe flere elever.

5.2 Metoder for å utøve tilpasset opplæring, rettet mot elever med stort læringspotensial

Å organisere undervisningen på en slik måte at den skal være tilrettelagt for samtlige elever kan være utfordrende, men informantene har god kunnskap om ulike metoder for tilpasset opplæring. De presiserer at mange av metodene blir benyttet for å tilpasse for alle elever på en gang, mens noen blir benyttet som en mer individuell metode. Denne kategorien handler om informantenes metoder som framkom i analyseprosessen, og inneholder 6 underkategorier:

- 1) åpne oppgaver
- 2) praktiske oppgaver
- 3) digitale verktøy
- 4) læringskontrakt
- 5) hjelpe andre elever.

5.2.1 Åpne oppgaver

Alle informantene nevnte åpne oppgaver som en metode de ofte bruker for å tilpasse undervisningen for elevene. Ida mente at når man har såpass åpne oppgaver at man klarer å fange alle elevene, er dette en god måte å tilpasse på. Disse åpne oppgavene avhenger i stor grad av elevenes kunnskapsnivå, og man kan enkelt tilrettelegge ut ifra den enkeltes behov. Et eksempel Ida nevnte var en oppgave der elevene skulle lage en bok om severdigheter i USA, hvor elevene selv kunne tolke oppgaven, og hvor mye de ønsket å skrive. Noen elever skrev mye om få severdigheter, noen hadde mange bilder og lite tekst og noen elever skrev mye om mange severdigheter. Dette er en typisk oppgave som elever med stort læringspotensial har

mulighet til å boltre seg i, og for Idas elev er denne typen oppgave et eksempel på god tilpassing. Ida forteller:

«Elever med stort læringspotensial elsker slike oppgaver, hvor de kan boltre seg fritt og utforske på egen hånd. Eleven får tolket oppgaven slik hen ønsker, men samtidig er den såpass låst at hen har rammer å jobbe etter. I tillegg forsvinner den følelsen av å være annerledes når resten av klassen gjør den samme oppgaven.»

Trond bruker også åpne oppgaver i undervisningen, men løser det ofte på en slik måte at elever som sliter faglig får en mer praktisk tilnærming enn elever med stort læringspotensial. Elevgruppen tenker ofte avansert, og lærerne har derfor oftere høyere forventninger og stiller andre krav til disse elevene. Ida hadde god erfaring med åpne oppgaver, mens Trond er litt mer skeptisk. Trond opplever at åpne oppgaver kan gjøre elevene usikre, da de ikke får et konkret svar på om det de gjør er riktig eller galt. I tillegg opplever han at elevene er dårlige på å tenke selv og at dette er en metode som må jobbes mye med for at elevene skal bli vant til – og lære noe av metoden. Samtidig opplever han at de fleste elevene opplever mestring når de arbeider med slike oppgaver. Trond sier:

«Min erfaring med åpne oppgaver er at det er store muligheter for tilpasning og veiledning, ved bruk av for eksempel konkreter eller visualisering. Samtidig kan man stille ulike krav til elevene uten at de legger så mye merke til at de andre elevene ikke gjør like mye. Dessverre er ikke elevene så vant til å jobbe på en slik måte, og de er litt dårlige på å tenke selv. Allikevel opplever jeg at de føler mestring når de er ferdige.»

Kristins erfaring med åpne oppgaver var at de elevene som i utgangspunktet strevde med arbeidet, ofte måtte ha mye hjelp til å komme i gang i tillegg til veiledning underveis. Elever med stort læringspotensial så derimot ut til å blomstre når det gjaldt slike oppgaver, men måtte også ha en del veiledning når de skulle komme i gang. En fin måte å løse dette på var å gi elevene en oppgave med lik struktur, men med ulike vurderingskriterier slik som Trond også nevnte.

Helene presiserte at hun synes det er enklest å legge til rette når hun kan gi elevene praktiske oppgaver hvor det finnes mange metoder for å finne ulike løsninger. I tillegg tror hun slike oppgaver øker elevenes mestringsfølelse.

5.2.2 Praktiske oppgaver

En annen undervisningsmetode som gikk igjen hos alle informantene, var praktiske oppgaver. Dette ble ofte nevnt i sammenheng med åpne oppgaver.

Helene ga uttrykk for et ønske om å utfordre elevenes nysgjerrighet og kreativitet, og gjennomfører ofte undervisningen sin ute. I hovedsak gjelder dette i matematikkfaget, men ofte blander man inn litt andre fag også når man allerede er ute i naturen. Hun nevner blant annet en elev som er umotivert i klasserommet, som ser ut som hen kjeder seg og ikke *ønsker* å prestere. Denne eleven får en ny gnist når de har uteskole. Hen er eksempelvis spesielt god til å lage bål, og Helene knytter dette opp mot geometri, statistikk o.l. En oppgave hen fikk var å lage bål i ulike geometriske former; kvadratisk, pyramide, sirkulært osv. i tillegg skulle eleven måle hvor lange vedpinnene var og lage statistikk av dette. Dette førte til at denne eleven ble veldig motivert, at hen lærte mange nye begreper og fikk et annet syn på matematikkfaget inne i klasserommet også. Hun beskriver det slik:

«Jeg merker at elevene som kan falle helt ut i klasserommet kan vise seg å være kjempegod i noe når vi er ute. Man snur liksom litt opp ned på det da, de som er veldig flinke inne teoretisk i klasserommet, kan falle litt mere av når man kommer utendørs. Men det er en helt annen arena som gir helt andre muligheter, og så har de jo mer rom rundt seg, så det blir jo tilrettelagt for at de kan utforske praktisk på en måte.»

I tillegg til økt motivasjon, opplever Helene at de praktiske oppgavene som gjennomføres ute fører til et bedre klassemiljø. Hun påpekte at når elevene får være med å oppleve og å gjennomføre noe, så øker dette læringsviljen hos elevene. Å oppleve heftige endringer i været for å forstå at klimaendringene fører til at det blir mer vind og regn synes elevene er kjempeinteressant. Samtidig måtte elevene samarbeide om å henge opp en presenning som de kunne sitte under for at bålet ikke skulle slukke og for at de selv ikke skulle bli våte. Helene har et inntrykk av at læringen som foregår utendørs legges frem på en annen måte enn inne i klasserommet. Hun sier:

«Det står jo ikke i matematikkboka at her må dere samarbeide for å få gjennomført oppgaven. Ute må elevene tenke mer selv, og det er større muligheter for å både differensiere og veilede elevene underveis.»

Videre sier hun at dette krever mye av henne som lærer, og at hun må ha mye kunnskap:

«Det krever jo ekstremt mye mer av deg som lærer å ha undervisningen utendørs da. Du kan ikke bare sette deg ned å bla i læreboka når du er ute. Du må ha mye kunnskap i hodet og evnen til å kunne dra det frem når situasjonen tilsier at du kan prate om ... hastighet og ja, avstand og målestokk og sånt. Du må kunne det, og være kreativ og impulsiv, og gripe de mulighetene som byr seg.»

Kristin benytter seg også i stor grad av praktiske oppgaver, som også gjerne er åpne. De har blant annet et stort fokus på å få inn fysisk aktivitet i undervisningen, og har god erfaring med aktiviteter som for eksempel «glosestafett». Når det gjennomføres glosestafett deles elevene inn i to eller flere lag, og elevene må løpe og hente ulike ord, et engelsk og et norsk, som de deretter skal danne par av. Hun presiserer at hun alltid har med ord fra ulike nivåer, slik at både elever som strever faglig, og elever som er over gjennomsnittet skal oppleve mestring. Hun har god erfaring med å jobbe på denne måten, og ser at det har god effekt på motivasjonen til elevene. I tillegg kan elevene som er over gjennomsnittet få godt utbytte av dette gjennom å måtte hjelpe de elevene som strever. Kristin forteller:

«...Jeg bruker enkle gloser, og vanskelige gloser. Veldig tilpassa for de sterke, at de både kan hjelpe de svake, men også det at de kan ta ansvaret for de litt vanskeligere ordene. Når elevene hører todeling og jeg kommer så blir de veldig engasjert og motivert.»

Kristin har ofte ansvar for elever som strever i fagene, og opplever ofte en forventning om at elevene skal tas ut av klasserommet og inn på et grupperom. Hun synes dette er kjedelig, og kan virke umotiverende på elevene. I engelsken har de derfor valgt å dele opp uka slik at den ene timen skal gå til gjennomgang av nye tekster, grammatikk o.l., mens den andre timen skal brukes til praktiske oppgaver i fellesskapet. Hun sier:

«Det er veldig tidkrevende, men siden jeg vet at det er suksess hver gang så gir det meg noe. Og da er jeg villig til å bruke den tida, og så kan jeg bruke det flere ganger å repetere for at elevene skal lære noe. Og så får de elevene som ofte blir tatt ut på grupperom mulighet til å være sammen i fellesskapet. Det er jo også et mål, at man skal være inkludert i en gruppe.»

Å planlegge omfattende undervisningsopplegg kan være krevende, men når det fører til at elevene inkluderes i en gruppe vil det være ifølge Kristin være verdt det.

5.2.3 Digitale verktøy

Kristin har derimot sett en stor forandring i tilpasningen av undervisningen etter at alle elevene fikk egen iPad. Kristin jobber ved en skole som har satset stort på digitale ressurser, og opplever at lærerne får mulighet til å være med å bestemme hvilke apper og lignende som skal kjøpes og brukes i undervisningen. Dette er perfekt for å kunne tilrettelegge for elever med stort læringspotensial, samt elever som strever med fagene. Når en ny tekst skal gjennomgås i for eksempel engelskfaget, benytter de iPad, og elevene kan dermed lytte til teksten så mange ganger de vil, og eventuelt gjøre oppgaver knyttet opp mot teksten. Kristin sier:

«På Lokus [app] så er det veldig mye bra, hvor man kan lytte til tekstene. Og det er noe som er veldig bra i forhold til sterke elever og de litt svakere. Så kan de i tillegg lese inn på iPaden, slik at oppfølginga fra læreren blir på en måte tettere. Og så slipper man i tillegg å bruke masse tid på lesing i klasserommet.»

I matematikk benyttes også iPad ofte, da spesielt når elevene er ferdige med de ordinære oppgavene, men også i hele undervisningssituasjoner. Kristin har benyttet noe kalt multismart-øving, noe som er et verktøy hvor det tilrettelegges ut ifra den enkelte elevens kunnskapsnivå hele tiden. Hvis eleven mestrer oppgavene hen jobber med, blir hen dratt opp til neste nivå, og hvis det er vanskelig så blir man dratt ned et nivå. Dermed blir eleven alltid utfordret, men oppnår samtidig mestring. I tillegg benyttes iPad for å kartlegge elevene. Hun forteller:

«Multismart-øving er så tilrettelagt i forhold til at hvis du mestrer det så blir du dratt opp til videre nivå, og er det noe du synes er vanskelig så blir du dratt ned ett nivå. Så du er hele tiden på et nivå som du mestrer. Man kan også bruke iPad til en metode for kartlegging, hvor du kan legge ut oppgaver som elevene skal løse, og så kan du se resultatet om de mestrer det eller ikke. Og det er jo viktig for å kunne tilpasse opplæringa.»

Helene har også benyttet digitale verktøy i undervisningen, og sammen med en annen lærer har hun benyttet spillet Minecraft. På syvende trinn ble dette benyttet i en tverrfaglig oppgave hvor elevene skulle bygge et sirkelformet tårn ved hjelp av de firkantede klossene i spillet. Deretter skulle de lage et basseng, hvor de fikk utdelt volumet på bassenget og selv måtte finne ut hvor langt, bredt og dypt bassenget skulle være. Helene opplevde at elevene med stort læringspotensial likte denne typen oppgave svært godt, at den virket motiverende og at de fikk mye ut ifra denne typen undervisning kontra å løse oppgaver i skriveboka. Grunnen til at

dette virket motiverende på elevene tror Helene kommer av at elevene kunne relatere til det, de mestret det og fikk gjøre noe de hadde god erfaring med. Hun forteller:

«Elevene gjorde noe som var relatert til noe de kunne og noe de hadde gjort før, og de fikk i tillegg tett oppfølging av oss voksne. De som klarte å løse oppgavene fort fikk større utfordringer, mens de som ikke ble ferdige, de kom dit de kom den timen. Det var en veldig bra time, og alle sammen var med og gjorde det de skulle gjøre.»

I tillegg ga denne typen undervisning lærerne mulighet til å følge opp elever som strevde mer enn andre, og opplevde at denne typen bruk av digitale verktøy i undervisningen ga de store tilpasningsmuligheter underveis. Helene sier:

«Læreren må jo ha en del kunnskap og ferdigheter for å kunne gjennomføre denne typen undervisning. Det er jo en ting at hen skal kunne gjennomføre oppgaven som blir gitt, men hen skal jo helst kunne litt mer enn det slik at de elevene som trenger større utfordring får det.»

Hun påpeker også at når det benyttes digitale verktøy i undervisningen er det viktig at læreren har god kunnskap om verktøyet, slik at de kan veilede elevene.

5.2.4 Læringskontrakt

For å motivere elever med stort læringspotensial, mener Ida at det er viktig at eleven får jobbe med noe som eleven interesserer seg for. I fellesskapet i klassen kan det være utfordrende å finne noe som alle elevene interesserer seg for, så hun har derfor inngått en læringskontrakt med en av elevene med stort læringspotensial.

I en læringskontrakt blir læreren og eleven enig om hvor lang tid eleven skal benytte, hvilke verktøy som skal brukes, på hvilken måte eleven skal presentere det han eller hun har lært osv. Eleven får selv velge hvilket tema det skal skrives om. Ida opplever at det er interessant å jobbe med læringskontrakten, men at det også kan være utfordrende. I en av læringskontraktene opplevde Ida at hun ikke strakk til som lærer, da hun ikke hadde nok kunnskap om temaet som eleven valgte. De måtte derfor jobbe sammen for å finne ut av noe hvis eleven trengte hjelp.

5.2.5 Hjelp andre elever

Som nevnt tidligere, opplever alle informantene at det ofte blir slik at elever med stort læringspotensial ender opp med å hjelpe de andre elevene når de er ferdige med det de skal gjøre. Helene opplever dette som en enkel utvei for læreren, og at det kan være både negativt

og positivt for eleven. Hun mener at hvis man er god på noe blir man enda bedre om man må rekonstruere og forklare det videre til noen andre, spesielt hvis de er på et annet nivå enn deg. Allikevel synes hun at det ble i overkant mye av slik undervisning, og at eleven med stort læringspotensial ble holdt igjen på et lavere kunnskapsnivå enn hen potensielt kunne vært.

5.3 Inkludering for elever med stort læringspotensial

Denne kategorien handler om inkludering i skolen, og hvilke aspekter som spiller inn på inkludering for elever med stort læringspotensial. Denne kategorien er delt inn i tre underkategorier:

- 1) Opplæringslovens §9a
- 2) klasseledelse
- 3) talentsamlinger.

5.3.1 Opplæringslovens §9a

Etter at endringen av opplæringslovens §9a trådte i kraft, fikk Trond erfare hva inkludering virkelig hadde å si for elevene. Dette gjelder spesielt for elever med stort læringspotensial, da Trond opplever at de har en tendens til å komme i konflikter, som kan føre til at de for eksempel blir fryst ut og utestengt av medelever. Skolen Trond jobber ved ønsker å jobbe proaktivt og har derfor stort fokus på å arbeide med klassemiljøet og at alle elevene skal føle seg trygge og inkludert på skolen. Trond sier:

«Vi arbeider mye med at klassemiljøet skal være trygt, men når det oppstår 9a-saker så fokuserer vi i stor grad på enkelteleven og triggerpunktene rundt hen. Men i hovedsak er fokuset på fellesskapet.»

Helene forklarte også at opplæringslovens §9a hadde hatt stor innvirkning på skolens måte å jobbe med elever med stort læringspotensial. Skolen har den siste tiden hatt et stort fokus på at skolemiljøet skal være inkluderende, og gjennomgått og forbedret rutiner for situasjoner hvor elever kan være utsatt for krenking. Dette gjelder for eksempel i overgangssituasjoner og friminutt, hvor lærerne ofte kan komme litt på avstand. I tillegg opplever Helene at mange ansatte har sluttet å ha så negativt betingede meninger og holdninger om elever med stort læringspotensial.

5.3.2 Klasseledelse

Trond presiserer at det kan være utfordrende å skulle inkludere alle elever, tatt i betraktning at alle individer er ulike og har ulike behov og forutsetninger. En av hans elever med stort

læringspotensial kan som nevnt tidligere være ganske skarp og vanskelig mot medelever og voksne, noe som påvirker hens rolle i klassen. Denne eleven opplever derfor ofte å bli valgt bort av medelevene, da det kan virke som at de føler seg truet av hen. Trond opplever at hans rolle i klasserommet er avgjørende for elevenes holdninger både mot denne eleven og andre elever. Trond forteller:

«Mine elever kan ofte være litt kvasse mot hverandre, og det er generelt mye uro. Jeg har en elev som kan være utfordrende mot andre elever, noe som fører til at eleven blir utestengt. Da må jeg være på for å hindre dette, og min relasjon både til «offeret» og «mobberne» blir viktig for å kunne løse situasjonen.»

Videre sier Trond at han prøver å være en autorativ voksen, og at han jobber proaktivt for å forhindre at dynamikken i gruppa blir dårlig. Han sier også at han prøver å jobbe på lag med elevene, skape gode relasjoner og trygghet rundt elevene slik at de stoler på han. Dette gjelder for alle elevene, uansett sosiale ferdigheter.

Ifølge Kristin er det viktig at elevene føler seg inkludert i ei gruppe, noe som er et av målene hennes i undervisningen. Hun ønsker at både elever som strever og som presterer godt i fag skal være en del av fellesskapet, og streber etter å finne en balanse der alle elevene kan føle seg inkludert. Hun opplever at elever som strever faglig ofte blir tatt ut av klassen, og at dette er noe elevene ikke alltid setter stor pris på.

Når Kristin tilpasser undervisningen, mener hun at hennes rolle i klasserommet og for elevene er viktig å ta med i beregningen. Når hun blir kjent med elevene, deres interesser og hvordan de ligger an både faglig og sosialt, opplever hun at det er enklere å lage tilpassede undervisningsøkter. Hun synes tilpasningen fungerer bedre i klasser hvor hun har gode relasjoner til elevene.

Ved skolen Helene jobber på er det i tillegg et stort fokus på et inkluderende og positivt skolemiljø, og skolen har mange miljøarbeidere som skal fremme dette miljøet og være der for elevene på en mer personlig og sosial måte enn lærerne. Hun mener derfor at elever med stort læringspotensial i stor grad blir inkludert, både sosialt og faglig.

Helene legger videre vekt på at det er viktig å forstå de psykologiske prosessene og det sosiale samspillet, samt at de voksne har kunnskap om mobbing og krenking. For å kunne utøve en god voksenrolle har Helene fokus på å legge til rette for at elevene opplever mestring og relasjonsbygging, både til hverandre og til de voksne. Hun presiserer at elever som opplever å

ikke ha det bra på skolen, heller ikke vil oppleve læring i den grad de har læringspotensial. Hun sier videre at skolene bør bruke tur og uteskole i større grad, både for at elevene skal oppleve mestring og samhold, men også for å få gode erfaringer sammen. I slike situasjoner er de voksne tilstede og tilgjengelig, noe som kan komme litt bort i hverdagen.

Ifølge Ida er god klasseledelse essensielt for at elevene skal trives og lære på skolen. Hun mener at god klasseledelse kommer når læreren har positive relasjoner til elevene og bryr seg om og viser interesse for den enkelte eleven. I tillegg synes hun det er viktig å møte forberedt til timene, og at man har god struktur og forventninger til elevene. Hun sier:

«Jeg er opptatt av at elevene skal trives på skolen, og jeg prøver å vise alle elevene at jeg ser dem og at jeg er der for dem. Jeg tror elevene setter pris på det. Jeg merker i alle fall stor forskjell på elevenes engasjement de dagene jeg rekker å snakke med alle elevene. Det er også gøy å se forskjell på motivasjonen deres når min motivasjon er god versus når den er dårlig.»

I intervjuet med Ida snakket hun mye om en av sine elever som har stort læringspotensial. Hun har fulgt denne eleven i snart to år, og opplever at de har en god relasjon seg imellom, noe som har vært avgjørende for å kunne tilpasse undervisningen for denne eleven. Ida prioriterer å ha samtaler med denne eleven når det lar seg gjøre, og kaller dette «walk and talk». Det kan skje i gangen på vei til timen, i friminutt eller lignende. Hun opplever at dette er en fin stund til å få luftet tanker, og at eleven også har god erfaring med dette. Ida sier:

«En god relasjon til læreren er absolutt viktig, så når jeg har mulighet så prater vi litt. Dette synes både jeg og eleven at er kjempefint, det er en virkelig flott elev.»

I tillegg har hun og skolen et godt samarbeid med hjemmet, som hun opplever som støttende og samarbeidsvillig. Hun opplever at skolen ser utfordringene som hjemmet kan ha, og at hjemmet ser utfordringer som kan oppstå på skolen. De jobber derfor tett sammen og bruker mye tid på at samarbeidet rundt eleven skal være godt. Rektor og innsatsteamet ved skolen er også inkludert i samarbeidet. Dette viser ifølge Ida at skolen tar både foreldrene og eleven svært seriøst, og at de ønsker det beste for eleven. Kristin presiserte også at et godt samarbeid mellom skole og hjem var viktig for relasjonen mellom eleven og læreren.

5.3.3 Talentsamlinger

Ifølge Helene har det økende fokuset på elever med stort læringspotensial i samfunnet og skolen ført til at det legges bedre til rette av skolen for å inkludere disse elevene i fellesskapet. Samtidig har de fått egne tilbud som kun gjelder for dem, slik som for eksempel Vitensenterets samlinger ved Talentsenteret. Disse samlingene gjelder i hovedsak elever med stort læringspotensial i realfagene. Skolen har også fulgt et Erasmus+ prosjekt, hvor det er stort fokus på realfag og programmering. Der får elevene møte likesinnede, noe som kan virke både inkluderende og motiverende for elevene.

Ida var også veldig begeistret for talentsamlingene, men synes det er synd at dette ikke er et tilbud for elever på mellomtrinnet. En av elevene som går på mellomtrinnet hos henne har vært med på private samlinger hvor hen har fått møtt likesinnede, noe som har hatt god innvirkning på eleven. Ida sier:

«Hen har truffet andre elever på privaten, noen som er jevn gamle. Og så har foreldrene lagt til rette for at hen skal få prøve ulike aktiviteter som kanskje treffer hen, slik som koding og programmering. Dette har vært bra for motivasjonen [til eleven]. Dessverre er jo talentsamlingene kun for ungdomsskolen enda. Jeg håper de får igjennom at det skal bli et tilbud for mellomtrinnet også, men de må jo få ressurser til det.»

Ved Trond sin skole har de ikke fått mulighet til å være med på slike talentsamlinger som er organisert av Vitensenteret. De har derfor begynt å arrangere noe de kaller «hjernetrim» i matematikk. Dette prosjektet går ut på at elever med stort læringspotensial skal bli utfordret på en annen måte og i større grad. Elevgruppen favner elever fra 5.-10. trinn. Gruppen har undervisning sammen en time i uka, hvor de arbeider med alt i fra programmering til problemløsningsoppgaver. Dette har vist seg å være en god løsning for elevene, Trond forteller:

«Elevene får møte sine likesinnede og utforske noe de interesserer seg for. De lærer mye av hverandre og jeg opplever at aldersspennet ikke nødvendigvis spiller noen rolle. Elevene opplever mestring både sosialt og faglig, og mange får nye interesser og nye venner gjennom denne ordningen.»

Kristin har en lignende organisering for sine elever, men dette gjelder kun på tvers av trinnet. Der samles elevene som presterer best på trinnet i en egen gruppe, hvor elevene får utfordret sin kunnskap og pushet hverandre. Dette gjelder også for matematikkfaget. Elevene jobber i stor grad med problemløsningsoppgaver, og viser frem hva de har produsert på slutten av timen. Kristin sier at dette virker svært motiverende på elevene, og at de gleder seg til timene. Hun sier:

«Elevene blir veldig engasjert, og det er ofte de som kommer og minner læreren på at de ønsker å være ute på grupperom for å jobbe med slike oppgaver. Siden de må samarbeide for å få løst oppgavene har denne elevgruppen blitt knyttet tett sammen, og opparbeidet seg gode sosiale ferdigheter i tillegg til mye kunnskap.»

Kristin presiserer at disse elevene ofte ville kjedet seg i klasserommet, og at hun setter stor pris på at de kan lage seg et eget fellesskap hvor de kan briljere og føle seg som en del av gjengen.

6. Diskusjon

Hensikten med denne undersøkelsen er å finne ut hvilke tanker og erfaringer lærere har rundt tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, hvordan den tilpassede opplæringen foregår for elevgruppen og hvordan elevgruppen inkluderes i fellesskolen. Generelt dreier diskusjonen seg om å undersøke lærere på mellomtrinnet sine refleksjoner om elevgruppen, og knytte disse refleksjonene opp mot relevant teori og forskning på emnet. Funnene førte til at det var nødvendig og hensiktsmessig å legge til tilleggsteori utover teorien i kapittel 2.

Før en konklusjon omkring problemstillingen blir sammenfattet, vil de tre forskningsspørsmålene bli diskutert og forsøkt besvart ut ifra det foreliggende datamaterialet. Resultatene blir presentert i kategoriene basert på forskningsspørsmålene.

- Hvordan inkluderes elever med stort læringspotensial?
- Hvilke holdninger og opplevelser har lærerne på mellomtrinnet til elever med stort læringspotensial?
- Hvordan organiseres tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

Diskusjonen omhandler derfor følgende kategorier: i den første (6.1) diskuteres inkludering av elever med stort læringspotensial i den norske skole. Den andre (6.2) tar for seg læreres holdninger og opplevelser av elever med stort læringspotensial. Den tredje kategorien (6.3) omhandler organisering av tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.

6.1 Inkludering

I følgende kapittel vil funnene fra empirien bli drøftet opp mot teori på hvordan inkludering foregår for elever med stort læringspotensial.

Ifølge opplæringslovens §9a (1998c) har alle elever rett på et skolemiljø som er trygt og godt, og som fremmer helse, trivsel og læring. Både Trond og Helene har merket stor forskjell siden innføringen av §9a. Trond opplever at elever med stort læringspotensial ofte havner i konflikter, og at de andre elevene kan ha vansker med å forstå denne elevgruppen. Ifølge Idsøe (2019), kan elever med stort læringspotensial ha vansker med å håndtere følelsene sine, noe som blant annet kan påvirke deres psykiske helse. Dette kan igjen føre til aggresjon og utagering, samt lav faglig motivasjon. Ved skolen Trond jobber på, er de opptatt av å jobbe proaktivt for å ha et trygt læringsmiljø for alle elever. Allikevel kan det oppstå konflikter som blir til «§9a-saker», og fokuset går da over til å jobbe rundt den eleven det gjelder, og triggerpunktene rundt hen. Når elever havner i en slik vond sirkel, er det viktig at eleven får hjelp til å snu utviklingen mot det positive. Ifølge Befring (2012) må man fokusere på det positive hos eleven, og se på det som en viktig erfaring når slike situasjoner oppstår.

Helene merket derimot en stor forandring hos kollegene og på et organisatorisk nivå. Et godt skole- og læringsmiljø har nå blitt et av skolens satsningsområder. Dette har ført til at rutiner for inkludering, samt mobbing og krenkelser, har blitt flittig gjennomgått. Ifølge Andersen og Bergkastet (2013), er tydelige forventninger, regler og rutiner viktig for en god struktur og en forutsigbar skoledag. Med fordel kan elevene være inkludert når slike regler skal bestemmes.

For å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial på mellomtrinnet, vil det være nødvendig med rutiner, regler og forventninger. Elevene bør inkluderes både sosialt og faglig, og som lærer bør man fokusere på det positive hos elevene, og veilede hen til å ta gode valg.

Ifølge Ida er god klasseledelse og gode relasjoner mellom lærer og elev essensielt for at eleven skal kunne utvikle seg. Hun sier at hun merker stor forskjell på elevene når hun selv er engasjert og motivert. Ifølge Andersen og Bergkastet (2013) er gode relasjoner viktig for det psykososiale miljøet for både læreren og eleven. Ida har en svært god relasjon til en av sine elever med stort læringspotensial, noe hun verdsetter høyt når hun skal tilpasse opplæringen. Ifølge Olsen og Skogen (2014), vil læreren ha et godt grunnlag for å kunne tilpasse opplæringen dersom hen har kunnskap om elevens kunnskapsnivå, læringspotensial, og måte å lære på. Alle informantene sa at de syntes det var enklere å tilrettelegge opplæringen i

klasser hvor de hadde gode relasjoner til elevene. Ifølge Nilsen (2017) bidrar gode relasjoner til en større produktiv ro, og mer motivasjon og innsats av elevene.

Videre sier Nilsen (2017) at aktiv deltakelse og positive opplevelser i samhandling med andre er viktig for å føle seg inkludert i et læringsmiljø. Noen av informantene nevnte at elevene hadde vært på talentsamlinger gjennom Vitensenteret, hvor de fikk utfordringer som var tilpasset deres nivå, samt at de fikk møte andre elever med lignende ferdigheter og utfordringer. Ida mente at å møte jevnaldrende med samme interesser hadde god effekt på hennes elev og elevens motivasjon til skolen generelt. Trond har også hatt positiv erfaring med å samle likesinnede elever for å kunne utforske noe de interesserer seg for, hvor de får lære av hverandre både sosialt og faglig. Ifølge E.Fosshaug (personlig kommunikasjon, 12.02.2020) viser forskning at møter mellom elever på samme faglig nivå, eller med lik faglig interesse kan ha forsterkende effekt på læring og motivasjon.

For at elevene skal kunne utvikle seg, er det viktig at de får mulighet til å utforske både alene og sammen med andre. Ifølge Imsen (2014) utvikler barn seg fra det sosiale til det individuelle. Man kan i mange tilfeller være i stand til å utføre en handling sammen med andre før man kan utføre den samme handlingen alene. Kristin påpeker at hennes elever blir svært motiverte når de får jobbe sammen med elever med like ferdigheter, og at de pusher hverandre og lærer mye av hverandre. I denne gruppen er alle inkludert, og en del av gjengen.

Helene fokuserer også mye på at elevene skal ha gode relasjoner både til henne og til andre elever. Hun mener at elever ikke vil oppleve læring i den grad de har potensial med mindre de trives på skolen. Ifølge Helsedirektoratet (2015) bidrar høy trivsel til å fremme læring. I tillegg er skolen pålagt etter opplæringslovens §9A (1998) å arbeide for at elevene skal ha et godt psykososialt miljø, hvor de opplever trygghet og tilhørighet. Et godt samarbeid mellom lærer og elev er viktig for elevenes trivsel og utvikling, spesielt for de elevene som strever med skolen (Olsen og Holmen, 2018, s. 152-153).

For at opplæringa skal tilpasses elever med stort læringspotensial, er gode relasjoner essensielt. Når man har gode relasjoner til elevene er det enklere å tilpasse opplæringen på en slik måte at elevene får utløst sitt potensial for læring. For elever med stort læringspotensial kan alternativ undervisning som for eksempel på Talentsenteret, ha positiv virkning på motivasjon og læring, da de får møte andre elever som er på samme faglig nivå og med lignende interesser.

6.2 Læreres holdninger og opplevelser av elever med stort læringspotensial på mellomtrinnet

For å besvare det andre forskningsspørsmålet skal følgende aspekter drøftes:

- 1) sammenheng mellom tilpasset opplæring og elever med stort læringspotensial
- 2) opplevelse av elever med stort læringspotensial.

6.2.1 Sammenheng mellom tilpasset opplæring og elever med stort læringspotensial

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i denne studien, og informantenes kunnskap om tilpasset opplæring har stor betydning for deres evne til å forstå og tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Alle informantene kan fortelle at de utøver tilpasset opplæring så godt det lar seg gjøre. I opplæringslovens (1998a) §1-3 presiseres det at alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette gjenspeiles i funnene, som viser at alle informantene er innforstått med at den tilpassede opplæringen skal gjelde for alle elever, og at den skal være tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger.

Likevel tyder resultatene fra intervjuene på at begrepet kan forstås på ulike måter. En av informantene mener at når begrepet «tilpasset opplæring» ble sentralt i skolen, fikk lærerne større handlingsrom og muligheter til å differensiere enn før, spesielt for elever med stort læringspotensial. Trond presiserte at tilpasset opplæring er et «finord», som sjelden er en realitet, og at samfunnets holdninger til de ulike elevgruppene påvirker lærernes tilretteleggingsprosess og fokuset i skolen generelt. Begge informantene kan støtte seg på Skogen og Idsøe (2011) med disse utsagnene, da den tilpassede opplæringen for elever med stort læringspotensial historisk sett blir omtalt som favorisering og uheldig elitisme. Olsen (2017, pp.9) sier at det har blitt viet mer tid til elevgruppen de siste årene. På tross av dette, sier informantene at elevgruppen ikke prioriteres til å få en opplæring som er tilrettelagt i lik linje med elever som strever. Alle informantene ga uttrykk for at de hadde et større fokus på elever som strever med skolen og fagene, og at det er disse elevene som blir prioritert når ekstraressurser tildeles.

Opplæringen skal være tilpasset for alle elever, men på grunn av samfunnsholdninger til elever med stort læringspotensial har de vært en nedprioritert gruppe. Dette har blitt bedre de siste årene, men det er fortsatt elever som strever som blir prioritert.

Ifølge Jøsendalutvalget (2016) klarer ikke det norske skolesystemet å tilrettelegge opplæringen for elevgruppa slik situasjonen er i dag. En av informantene sa at hun ønsket å gi

elever med stort læringspotensial mer oppmerksomhet og tid, men at det ikke nødvendigvis er et alternativ fra øverste hold. Hun sa at det var gode muligheter for å kunne tilrettelegge for elevene, men at elevgruppen ikke alltid blir prioritert. Ifølge Jøsendalutvalget bør tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial inkluderes som tema i nasjonale satsinger, slik at endringen begynner fra øverste hold (NOU 2016:14). At elevgruppen ikke bli prioritert fører til at de ofte blir overlatt til å klare seg selv i undervisningen, noe Trond var enig i. Trond nevnte også at dette var en holdning som kom i fra samfunnet og skolen generelt, at elever med stort læringspotensial har gode nok forutsetninger til å kunne klare seg alene. Ifølge Nissen et. al. (2012) har vi ingen statistikk på de elevene som ikke blir oppdaget, men man ser at noen elever med stort læringspotensial klarer seg godt selv om de blir overlatt til seg selv.

I tillegg viser funn fra undersøkelsen at informantene har ulik kunnskap om elever med stort læringspotensial og hvordan opplæringen bør tilpasses for elevgruppa. En av informantene mente at hun ikke hadde slike elever i sin klasse. Ifølge kunnskapsdepartementet (2019-2020) har rundt 10-15 prosent av alle elever stort læringspotensial, noe som normalt tilsvarer minst 2 stykker i en klasse på 20 elever. Dette viser at lærere i den norske skole ikke nødvendigvis har god nok kunnskap om elevgruppen til å skulle identifisere elevene, noe som er en forutsetning for å kunne gi en tilfredsstillende tilpasset opplæring (Olsen, 2019).

Jøsendalutvalget anbefaler at det utvikles et kunnskapsbasert kartleggings- og veiledningsmateriell for identifisering og didaktiske råd i fag for skolen, kommuner og PPT (NOU 2016:14).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) understrekes det i LK06 at «alle elever er ulike, og hva som er elevens beste er et kjernespørsmål i all opplæring». Ifølge resultatene er det for dårlig kunnskap om elever med stort læringspotensial i skoleverket per dags dato. Alle informantene sier at det er utfordrende å legge til rette for at elevgruppen skal få en tilpasset opplæring som er god nok. En av informantene sier at hun ikke har noen elever som faller innenfor kategorien stort læringspotensial, selv om 10-15% av elevgruppen har stort læringspotensial (NOU 2016:14).

Ifølge Børte, Lillejord & Johanson (2016, s.2) viser forskning at de fleste lærere ikke får kunnskap om elevgruppen verken under lærerutdanningen eller i etterutdanning. Resultatene viser at ingen av informantene har fått kunnskap om elevgruppen gjennom lærerutdanningen, noe som vil si at deres kunnskap er i stor grad basert på erfaringer. I 2019 ga

Utdanningsdirektoratet ut en oversikt over hvordan tilpasset opplæring burde foregå for elever med stort læringspotensial, noe som kan ha stor betydning for informantenes kunnskap om elevgruppen. Jøsendalutvalget (2016) mener at det bør vurderes om kunnskap om elever med stort læringspotensial skal bli inkludert i lærerspesialistordningen. Helene nevnte at hun som elev endte opp med å bli en underytter selv, fordi hun ikke fikk oppmerksomhet fra lærerne når hun presterte godt, noe som kan tyde på at kunnskapen om elever med stort læringspotensial heller ikke da var god nok. Ifølge Vedvik (2019) er det avgjørende for elevene at spesialpedagoger har den riktige kunnskapen som trengs for å undervise elevgruppen, og at spesialundervisning for gruppen vil være hensiktsmessig med slike forutsetninger.

For at elevgruppen skal få den opplæringen de har rett til, må endringer skje på et organisatorisk nivå. Videre bør lærere få klare rutiner og materiell for å kunne identifisere og undervise elever med stort læringspotensial, da kunnskapen om elevgruppen i stor grad er basert på erfaringer.

6.2.2 Opplevelse av elever med stort læringspotensial

En av informantene påpekte at hun ønsket å ta elever fra elevgruppen ut av klasserommet for å gi de et alternativt opplegg, men at det alltid er elevene som strever som blir prioritert og gitt alternative undervisningsopplegg. Hun mente at dette førte til at elever med stort læringspotensial ofte blir overlatt til å finne ut av ting selv. Ifølge Befring (2012) kan elever med stort læringspotensial ende opp med å gjøre kun det som er høyst nødvendig hvis de ikke får utfordringer på sitt nivå. At elevene oppdages tidlig og får de utfordringer de trenger er derfor viktig.

Ifølge Olsen (2017) kan elevene bli umotiverte, og ende opp med å oppleve skolen som en meningsløs oppbevaringsplass. Dette kan igjen føre til skolevegring. Ifølge informantene blir elevgruppen ofte overlatt til seg selv i skolehverdagen, og de må selv finne ulike måter å utfordre seg på faglig. Informantene beskriver videre at det er elevene som strever som er hovedprioritet, mens de sterke elevene ikke får realisert sitt potensial for læring. Olsen (2017, s. 24) beskriver at elevgruppens situasjon i skolen i dag ikke er optimal, og at mange av elevene mister motivasjonen. En av informantene mente at elever med stort læringspotensial ikke orket å gjøre noe i timene fordi at de ikke fikk utfordringer som var tilpasset deres nivå, og at de derfor begynner å yte mindre. Når elever med stort læringspotensial ikke får utløst

sitt potensial for læring, eller forblir uidentifiserte, er det typisk for elevgruppen å utvikle atferdsvansker eller å bli underyttere (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 112).

Ifølge informantene har motivasjonen hos elever med stort læringspotensial mye å si for tilretteleggingen av opplæringen for elevgruppen. To av informantene nevnte at elever med stort læringspotensial ofte får ekstraoppgaver når de er ferdige med det de skulle ha gjort, noe som kan virke negativt på deres motivasjon. Ifølge Siegle (2013) kan elevene miste motivasjonen for læring dersom opplæringen ikke er tilpasset det nivået eleven er på. I tillegg nevnte Kristin at elevene ofte mistet motivasjonen i overgangen fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet, da de tidligere hadde vært vant til å prestere godt og å få til alt på mellomtrinnet. Hun mente at dette hadde ødeleggende virkning på elevenes forhold til skolen generelt. Ifølge Winner (2000), kan mangel på motivasjon og utfordring føre til mangel på interesse og lærelyst, slik som Kristin nevner. I tillegg kan negative relasjoner til lærere og medelever føre til at elevene blir umotiverte (Andersen og Bergkastet, 2017).

Identifisering av elever med stort læringspotensial er spesielt viktig for å forhindre at elevene blir umotiverte. Hvis elevene ikke blir lagt merke til kan de ende opp med å utvikle atferdsvansker, bli underyttere eller i verste fall droppe ut av skolen.

Identifisering av elever med stort læringspotensial er utfordrende, da det som kjennetegner elevgruppa ikke alltid finnes hos alle disse elevene. For å kunne identifisere elever med stort læringspotensial vil tidlig innsats være essensielt (Befring, 2012). Som nevnt tidligere mente den ene informanten at hun ikke hadde elever med stort læringspotensial i sin klasse, noe som kan gjenspeiles i at de er utfordrende å oppdage. Betts og Neihart (1988) presiserer viktigheten av at disse elevene blir sett på som individer, og ikke som en gruppe. Man burde derfor prøve å tilegne seg erfaringer med elevgruppen i ulike situasjoner for å lære elevgruppen å kjenne.

For å gjøre det enklere å identifisere elevgruppen, har Skogen og Smedsrud (2016) fremstilt en sjekkliste med typiske kjennetegn for elever med stort læringspotensial. Ifølge denne sjekklista kan elevene være konfronterende, si ifra på upassende måter og overreagere på andres meninger og reaksjoner. Funn fra undersøkelsen viser at noen av informantene opplever at noen elever med stort læringspotensial ikke takler motgang på en god måte, og at de ofte havner i konflikter. Ida beskriver en av sine elever med stort læringspotensial som en flott og pliktoppfyllende elev, men som prøver å skjule talentet sitt og har et stort ønske om å

høre til i fellesskapet. Ifølge Betts & Neiharts (1988), har begge disse elevene stort læringspotensial, men de faller under ulike arketyper.

Det finnes mange ulike arketyper for elevgruppen, noe som kan gjøre identifiseringsprosessen vanskelig. Det er derfor blitt utarbeidet en sjekkliste som kan være veiledende i prosessen.

Idas elev passer beskrivelsen om en typisk «skjult elev» (Betts & Neithart, 1988). En slik elev skjuler ofte talentet sitt, og har et stort ønske om å være som de andre elevene. Det er mange elever som ikke ønsker å skille seg ut faglig, og som derfor holder kunnskap tilbake istedenfor å prestere. Dette kan medføre at elevene presterer lavt over tid (NOU 2016: 14, s. 59-61). Idas elev føler seg annerledes enn de andre elevene. Ifølge Smedsrud og Skogen (2016, s. 112) kan noen elever oppleve at de er annerledes enn jevnaldrende, og identifisering kan derfor være nyttig for at elevene skal kunne se seg selv i relasjon til andre. Dette kan forebygge at elevene får en negativ utvikling atferdsmessig. Ida sier videre at det er avgjørende å ha et godt samarbeid med denne eleven for at eleven ikke skal ende opp som en underryter. I tillegg vil gode relasjoner ifølge Idsøe (2020) gjøre identifiseringsprosessen av elever med stort læringspotensial enklere, noe som igjen kan påvirke tilpasningsprosessen.

Ifølge E.Fosshaug (personlig kommunikasjon, 12.02.2020) burde man jobbe mye for å gi elevene læringsstrategier. Kristin nevnte at elever med stort læringspotensial som har prestert godt på mellomtrinnet har fått store problemer når de begynte på ungdomsskolen, fordi at de ikke har fått nok utfordringer tidligere. Læringsstrategier handler i hovedsak om å «lære seg å lære» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 145). Når elevene ikke får utfordringer ender de opp med å kunne «alt», og har ingen nødvendighet av læringsstrategier. Når de da får oppgaver som er utfordrende, kan de fort gå i kjelleren. For å forebygge at dette skjer, bør man ifølge Olsen (2018) introdusere læringsstrategier tidlig. Hvis læringsstrategier blir godt nok innarbeidet kan man ifølge Lyngsnes og Rismark (2014) snakke om en læringsvane, som kan følge eleven hele livet. Læringsstrategier handler i hovedsak om å lære og lære. Hvis elevene aldri lærer seg dette, kan de slite mye med å tilegne seg kunnskap i senere utdanning (E.Fosshaug, personlig kommunikasjon, 12.02.2020).

Et godt samarbeid mellom lærer og elev er viktig for at elevene skal få en positiv utvikling. Dette kan også gjøre identifiseringsprosessen enklere. At elever med stort læringspotensial får utfordringer tidlig kan være avgjørende for deres prestasjoner senere i livet.

Ifølge E.Fosshaug (personlig kommunikasjon, 12.02.2020) burde man jobbe mye for å gi elevene læringsstrategier. Kristin nevnte at elever med stort læringspotensial som har prestert

godt på mellomtrinnet har fått store problemer når de begynte på ungdomsskolen, fordi at de ikke har fått nok utfordringer tidligere. Læringsstrategier handler i hovedsak om å «lære seg å lære» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 145). Når elevene ikke får utfordringer ender de opp med å kunne «alt», og har ingen nødvendighet av læringsstrategier. Når de da får oppgaver som er utfordrende, kan de fort gå i kjelleren. For å forebygge at dette skjer, bør man ifølge Olsen (2018) introdusere læringsstrategier tidlig. Hvis læringsstrategier blir godt nok innarbeidet kan man ifølge Lyngsnes og Rismark (2014) snakke om en læringsvane, som kan følge eleven hele livet. Hvis elevene aldri lærer seg dette, kan de slite mye med å tilegne seg kunnskap i senere utdanning (E.Fosshaug, personlig kommunikasjon, 12.02.2020).

Et godt samarbeid mellom lærer og elev er viktig for at elevene skal få en positiv utvikling. Dette kan også gjøre identifiseringsprosessen enklere. At elever med stort læringspotensial får utfordringer tidlig kan være avgjørende for deres prestasjoner senere i livet.

6.3 Organisering av tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Ved hjelp av teori og resultater fra empiri vil det tredje forskningsspørsmålet besvares i dette kapitlet. For å kunne besvare dette vil følgende aspekter drøftes:

- 1) forutsetninger for en god tilpasset opplæring
- 2) ulike metoder for å utøve tilpasset opplæring

6.3.1 Forutsetninger for en god tilpasset opplæring

Resultatene viser at det er lettere å tilpasse opplæringen i klasser hvor lærerne har gode relasjoner, og de kjenner elevene sine. I tillegg er det ifølge Kristin en stor fordel hvis det er et godt læringsmiljø i klassen. Ifølge Olsen (2018) fungerer tilretteleggingen bedre hvis man kjenner til elevenes kunnskapsnivå, læringspotensial og hvilken måte de lærer best på. For at den tilpassede opplæringen skal fungere er det viktig at oppgavene som gis er både motiverende og overkommelige (Olsen og Skogen, 2014). Ifølge Olsen og Skogen (2014) er det også viktig at elevenes identitet og kultur blir ivaretatt, slik at de kan føle seg som en del av gruppen. Ifølge Andersen og Bergkastet (2017) lærer elever bedre hvis de føler seg som en del av gruppen.

Ifølge Olsen (2017) og Overland (2015) skal man legge til rette på en slik måte at alle elever skal kunne oppnå mestring og læringsmotivasjon, samtidig som man skal skape et inkluderende læringsmiljø for alle elevene. Alle informantene presiserer at de vektlegger motivasjon når opplæringa skal tilpasses. Kristin, Helene og Trond sier at de i tillegg mener at mestringsfølelse er viktig for elevene, noe som gjenspeiler seg i oppgavene de velger å gi

elevene. I den overordnede delen av læreplanverket for kunnskapsløftet presiseres det at den faglige situasjonen skal være preget av mestringsopplevelser og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2017).

For at flest mulig elever skal få den tilretteleggingen de har behov for, skal det ifølge Håstein og Werner (utdanningsdirektoratet, 2015) ligge syv verdier til grunn; inkludering, variasjon, relevans, sammenheng, medvirkning, erfaring, verdsettelse. Ifølge resultatene fra undersøkelsen, nevnte alle informantene mange ulike metoder for å tilpasse undervisningen. Noen av metodene var mer rettet mot elever med stort læringspotensial, mens andre var rettet mot alle elever.

6.3.2 Ulike metoder for å utøve tilpasset opplæring

Åpne oppgaver er en metode som alle informantene bruker mye. Gjennom åpne undervisningsopplegg kan man ifølge H.Gunhildrud og E.Fosshaug (personlig kommunikasjon, 12.02.2020) differensiere på en god måte. Man kan differensiere innhold, prosess og produkt i forhold til elevenes nivå, interesser og læringsprofil. Informantene hadde blandede følelser når det gjelder åpne oppgaver. Trond opplevde at noen elever kan bli usikre når de får åpne oppgaver, da de ofte er avhengig av å ha et svar som er «riktig». Allikevel er han positiv til metoden når elevene blir godt vant til den, da den åpner for store muligheter for tilpasning og veiledning. Ida, Kristin og Helene er enige med Trond i at det er enkelt å tilpasse og veilede når man har åpne oppgaver. Videre opplever lærerne at elevene føler mestring og inkludering gjennom åpne oppgaver. For elever med stort læringspotensial er det viktig at den faglige situasjonen er preget av mestringsopplevelser, samt at de er inkludert i et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Åpne oppgaver forbindes gjerne med praktiske aktiviteter, noe informantene også benyttet seg mye av. Helene opplever at det er enklere å tilpasse undervisningen når hun kan benytte seg av praktiske oppgaver, hvor det finnes mange metoder for å finne ulike løsninger. Hun synes elevene virker motiverte når de får praktiske oppgaver. Hun opplever også at praktiske oppgaver har positiv effekt på læringsmiljøet, relasjonene og samhandlingen mellom elevene. Ifølge Nilsen (2017) er positive opplevelser sammen med andre en viktig del av et inkluderende læringsmiljø. Kristin benytter seg også av praktiske oppgaver, som ofte er knyttet opp til fysisk aktivitet i undervisningen. Hun opplever at slike undervisningsmetoder er motiverende på elevene.

Åpne og praktiske oppgaver kan virke motiverende på elever med stort læringspotensial. Disse metodene har positiv virkning på elevgruppen fordi de opplever mestring, blir motivert og føler seg inkludert.

Videre har noen av informantene hatt gode opplevelser med bruk av digitale verktøy i undervisningen. Ved å benytte iPad som verktøy i undervisningen opplever Kristin at hun kan følge opp elevenes arbeid på en bedre måte. De kan bruke iPaden i ulike fag, og de kan enkelt tilpasse individuelt gjennom ulike arbeidsmetoder, tilbakemeldinger og vurderingsmetoder. Gjennom å variere undervisnings- eller vurderingsmetode kan tilpasningen realiseres i samsvar med elevenes forutsetninger og evner (Olsen, 2019, s. 21). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) gir bruk av digitale verktøy gode muligheter for nye og endrede læringsprosesser og arbeidsmetoder. Helene opplevde at det var motiverende for elevene å jobbe med digitale verktøy, spesielt for elever med stort læringspotensial. Elevene fikk arbeide med noe som de mestret og hadde erfaring med. I dagens stadig endrede samfunn er digitale ferdigheter en viktig forutsetning for læring og aktiv deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Å benytte digitale verktøy i undervisningen kan være motiverende for elevene. I dagens samfunn benyttes digitale verktøy daglig, og elevene får derfor jobbe med noe som de kan relatere til og mestre.

Ifølge Imsen (2014) er en felles forståelse og et godt samarbeid også viktig for at man skal kunne utvikle seg. Elever med stort læringspotensial er i tillegg avhengige av at læreren (eller en annen medierende hjelper) har et kunnskapsnivå som er langt over sitt eget, slik at de alltid har noe å strekke seg etter. Eleven har en «grense» for hva den kan lære alene. Utenfor denne grensen er det eleven kan lære med hjelp fra andre, noe som kalles den proksimale utviklingssonen. Ifølge Ida kan det være utfordrende og alltid skulle ha større kunnskap i noen emner enn det elever med stort læringspotensial har. Hun opplevde blant annet at det var utfordrende å jobbe ut ifra en læringskontrakt fordi eleven valgte et tema som Ida ikke hadde mye kunnskap om. Likevel kan læringskontrakt være et godt alternativ for elevgruppen, siden de får jobbe med noe de interesserer seg for, noe som fører til økt motivasjon.

Når det gjelder den proksimale utviklingssonen, så kan elever med stort læringspotensial være en god ressurs som medierende hjelper. Noen av informantene opplever at det kan være både positivt og negativt at elevgruppen hjelper andre elever. Helene forteller at det kan oppleves

som en enkel utvei for læreren, men samtidig at eleven blir enda bedre på noe hvis hen må forklare det videre til noen andre.

Å lære sammen med andre kan virke motiverende på elever med stort læringspotensial.

Sammen med andre kan man oppnå mer enn alene, og det kan derfor være et godt alternativ å la elevene hjelpe hverandre.

7. Konklusjon

Ifølge opplæringslovens §1-3 (1998a) har alle elever rett til en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og evner. Formålet med denne studien har vært å finne ut på hvilken måte opplæringen tilpasses elever med stort læringspotensial. I dette kapitlet presenteres hovedfunn i form av en konklusjon, sammen med studiens relevans og forslag til videre forskning på emnet.

Den norske skole er sterkt preget av inkluderings- og likeverdsprinsippet. Når elever med stort læringspotensial føler at de er en del av et læringsmiljø, øker lærelysten, trivselen og motivasjonen deres. Gode relasjoner i et inkluderende læringsmiljø kan føre til at elevgruppen forstår sammenhenger og lærer raskt.

Resultatet fra intervjuene viser at det er en felles enighet blant informantene om at elevgruppen ikke får nok fokus i skolen slik det er i dag, samt at de ansatte i skolen har for lite kunnskap til å kunne gjennomføre en tilfredsstillende tilpasset opplæring for elevgruppen. En utvikling både på individuelt og organisatorisk nivå bør skje for at dette skal bedres (NOU 2016:14). Videre viser resultatene at lærerne ikke har god nok kunnskap om elevgruppen til å identifisere elevene. Ettersom informantene ikke har fått kunnskap om elevgruppen under lærer- og videreutdanning, er deres kunnskap i høy grad basert på erfaringer og opplevelser.

Gjennom å benytte ulike og varierte aktiviteter kan elever med stort læringspotensial oppleve mestring. Det viktigste for elevgruppen er at opplæringen er varierende og relevant, samt at den skjer i et inkluderende læringsmiljø.

Med disse funnene i bakhånd, er en åpenbar anbefaling at lærere etterutdannes til å identifisere elever med stort læringspotensial. Ved bruk av sjekklisten (Skogen og Smedsrud, 2016), kan man i første omgang identifisere elevene, noe som er en forutsetning for å finne ut hvilke tilpassede opplegg som bør gis til den enkelte elev. I tillegg ville det vært en fordel om en slik etterutdanning også gav et dypdykk inn i de mest effektive undervisningsmetodene for

denne elevgruppen. Disse metodene bør i tillegg være inkluderende, selvtillitsbyggende og åpne nok til å omfatte elever med ulike kunnskapsnivåer og læreevner.

Noen av informantene nevner også ressursmangel i skoleverket som en utfordring for å kunne tilby alle elever god nok oppfølging, både i form av oppmerksomhet og hjelp, men også mer spesifikt i form av tilpassede undervisningsopplegg. Dette er en utfordring som tilfaller landets politikere, men det er likevel riktig å påpeke viktigheten av at det allokeres de riktige og tilstrekkelige midler til skoler – og da ikke bare for å hjelpe elever med lavere læringspotensial. En norsk skole skal være inkluderende, og da faller alle kategorier av elever inn under samme definisjon. Også elever med stort læringspotensial.

Videre forskning på temaet kan fokusere på en større rekkevidde når det kommer til lærere. Man kan anta at lærere som kommer både før og etter mellomtrinnet har erfaringer og opplevelser med elever som har stort læringspotensial. Lærere på småtrinnet kan kanskje gi oss innblikk i trekk og oppførsler som kan brukes til å enda tidligere identifisere slike elever. Lærere på et senere stadie av elevens skolegang kan muligens gi innsikt i hvordan slike elever har fått læringen og utdanningen sin i orden igjen senere, eller hva som gjør at noen av dem faller av eller videreutvikler de negative trekkene som vi vet at elever kan utvikle dersom de ikke får nok og riktig utfordring i skolen. I tillegg er det naturlig å tenke at noen lærere har erfaringer fra flere trinn.

I tillegg til dette, kunne det vært mye interessant informasjon å hente ved en kvantitativ undersøkelse hvor alle lærere må svare på spørsmål om denne gruppen. Med en større populasjon vil ikke bare undersøkelsen kunne generaliseres i mye større grad, men også la oss undersøke hvilke holdninger og kunnskaper som finner sted i de skolene hvor elever gjør det best, og hvilke som finnes der elever sliter mer.

Litteraturliste

- Andersen, S. og Bergkastet, I. (2013) *Klasseledelse. Varme og tydelighet*. (1. utg, 2. oppl) Oslo: Pedlex
- Baltzer, K., Kyed, O., Nissen, P., og Skogen, K. (2012) *Talent i skolen - identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag as
- Befring, E. (2012) Forebygging, tidlig innsats til barns beste. I S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (1. utg, 3. oppl, s. 21-36). Cappelen Damm AS
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly* 32 (Number 2), 6.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012) Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (1. utg., 3. oppl., s. 153-161). Cappelen Damm AS
- Brekke, M. og Tiller, T. (Red.) (2013) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Clark, B. (2013) *Growing up gifted. Developing the potential of children at school and at home*. (8. Utg.) Boston: Pearson.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012) *Metode- og oppgaveskriving for studenter*. (5. utg) Gyldendal akademisk
- Halvorsen, K. (2012) *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.) Oslo: Cappelen Damm
- Idsøe, E.C. (2014) *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Johannessen, A., Christoffersen, L., og Tufte, P.A. (2011) *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2016) *Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag

Kleppo, L., Kvåle, I. L., Flaten, K. (2018) *Elever med eksepsjonelle evner - mer enn bare skoleflinke*. Hentet den 15.09.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/evnerike-barn-fagartikkel/elever-med-eksepsjonelle-evner--mer-enn-bare-skoleflinke/171840>

Kunnskapsdepartementet. (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet den 20.11.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk

Nordahl m. fl (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

NOU 2016:14. (2016) *Mer å hente — Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Utvalg for høyt presterende elever. Hentet den 16.09.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>

Olsen, M. H. (2017) *Elever med stort læringspotensial – tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex

Olsen, M. H. (2019) Læringspotensial. i Skogen, K. (Red.) *Læringspotensial*. (s. 11-26) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Opplæringsloven. (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Siegle, D. (2013) Technology: Differentiating Instruction by Flipping the Classroom. *Gifted Child Today*, 37, 51-55.

<https://doi.org/10.1177/1076217513497579>

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

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

Smedsrud, J. (2012) *Den norske skolen og de evnerike elevene – En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og deres foreldre opplever møtet med skolen.* (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitet i Oslo

Smedsrud, J. (2016) Evnerike barn, en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk*, 1, 4-11.

Sollid, H. (2013) Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. i Tiller, T. (Red.) *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen.* (s.124-137) Oslo: Universitetsforlaget

Sousa, D.A. (2009). *How the gifted brain learns.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press

St. Meld. 16 (2006-2007).... *og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. Meld. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.* Oslo: Kunnskapsdepartementet

St. Meld. 18 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Oslo: Kunnskapsdepartementet

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Pp. 13. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Pisa 2012: Norske elever presterer på gjennomsnittet.* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PISA2012/>

Utdanningsdirektoratet (2015) *Sentrale verdier for tilpasset opplæring.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2019) *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. Hentet den 15.09.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>

Utdanningsdirektoratet (2019) *PISA 2018- resultater*. Hentet den 15.04.2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018>

Utdannings- og forskningskomiteen (2020) *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2019-2020/inns-201920-188s.pdf>

Vedvik, K. O. (2019) Bedre opplæring for evnerike. Regjeringen vurderer endringer i opplæringsloven. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/evnerike-barn-tidlig-innsats/bedre-opplaering-for-evnerike-regjeringen-vurderer-endringer-i-opplaeringsloven/219975>

Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Jeg vil begynne intervjuet med å gå gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, for så å fortelle kort om bakgrunnen for prosjektet og hva prosjektet går ut på. Respondenten vil få mulighet til å stille spørsmål, og opptaket vil startes.

Problemstilling

«På hvilken måte jobber lærere på mellomtrinnet for å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial?»

Samtale løst og fast om tilpasset opplæring og elever med stort læringspotensial

Forskningsspørsmål

- Hva forbinder du med begrepet tilpasset opplæring?
- Er det noen forskjell på en gjennomsnittlig og en sterk elev?
- Du har kanskje opplevd at noen av elevene dine forstår sammenhenger og lærer raskere enn sine jevnaldrende, og som samtidig er nysgjerrige og lærevillige i noen fag? Hvordan tilrettelegges undervisningen for slike elever?
- Hvordan opplever du at slike elever fungerer i et fellesskap?
- Opplever du at disse elevene krever mer eller mindre av deg som lærer? På hvilken måte?
- Klasseromssituasjon
- Lekser, oppgaver
- Hvordan opplever du at skolen tilrettelegger for at elever med stort læringspotensial skal inkluderes i fellesskapet i skolen?
- Kan du bruke noen minutter til å skrive ned ulike undervisningsmetoder som brukes for å tilpasse opplæringen for disse elevene?
- På hvilken måte tilpasses opplæringen alle elever i ulike undervisningssituasjoner?
- Hvordan ivaretas de som alltid er først ferdig og har alt rett?

Oppsummering

- Oppsummere eventuelle funn
- Kan det bygges videre på noen av spørsmålene?
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?
- Takke for at respondenten stilte opp

NSD sin vurdering

[Skriv ut](#)**Prosjekttittel**

Et forskningsprosjekt - tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial på mellomtrinnet

Referansenummer

327986

Registrert

01.11.2019 av Trine Anita Blikø - trine.a.bliko@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Linda Haukland, linda.h.haukland@nord.no, tlf: 75517285

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trine Blikø, 318288@student.nord.no, tlf: 41510734

Prosjektperiode

01.09.2019 - 15.05.2020

Status

18.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)**18.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.01.2020 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

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

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

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

FØLG DIN 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 dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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: Kajsa Amundsen

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