

Tilpasset opplæring for alle?

- En kvalitativ studie av tilrettelegging av undervisningen for elever med stort læringspotensial i norskfaget



Vilde Nordal

Masteroppgave i pedagogikk

PED 395

Vår 2021

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

I forskningslitteraturen finnes det et mangfold av benevnelser som i stor grad omhandler den samme elevgruppen. I denne avhandlingen har jeg valgt å benytte «elever med stort læringspotensial». Avhandlingen har fokusert på hvordan undervisningen tilrettelegges for elever med stort læringspotensial i norskfaget, og det pekes på både direkte tilrettelegging og ytre påvirkning. Problemstillingen er som følger; Hvordan tilrettelegges undervisningen i norskfaget for elever med stort læringspotensial?

Gjennom en kvalitativ studie med intervju, fikk jeg undersøkt tilrettelegging av undervisningen for denne elevgruppen. Åtte relevante informanter ble intervjuet, og her fikk jeg materiale som senere i avhandlingen diskuteres sammen med bakgrunn, tidligere forskning og teori. Funnene som blir presentert, deles inn i 10 temaer. Kvam, Idsøe, Smedsrud og Nordahl og Overland sin litteratur benyttes aktivt i teorien som blir presentert.

Funnene i avhandlingen innenfor direkte tilrettelegging for elever med stort læringspotensial, retter seg mot differensiert undervisning i form av akselerasjon og beriking. Et funn som er gjort i avhandlingen er at norskfaget kan være enklere å differensiere i enn andre skolefag. Dette begrunnes med at det her kan være enklere å tilrettelegge innenfor samme tema som resten av klassen. Dette kan blant annet gjøres i skriveoppgaver i norskfaget. Her kan oppgavene tilpasses den enkelte elev, og på denne måten kan en gi utfordringer til de som trenger det uten at de må arbeide med noe annet enn resten av klassen.

Når det kommer til ytre påvirkning på tilretteleggingen av undervisningen for elever med stort læringspotensial, er det aktuelt å trekke frem likhetsideologien i den norske skole. Det kan se ut til at elever med stort læringspotensial faller litt gjennom fordi de ikke passer helt inn i den type skole som vi er vant med. Mangel på ressurser fører også til at en må prioritere det ene over det andre, og de «svake» elevene kommer først.

Abstract

In the research literature there is an abundance of references to a certain group of pupils. This group, which is the subject of my research, are the pupils with a large potential for learning. This thesis focuses on how teachers of the Norwegian subject facilitate education and teaching for this group of pupils; this can be through direct facilitation as well as more subtle influences. The research question is as follows: How is the education of the Norwegian subject facilitated for pupils of large learning potential?

Through a qualitative study of interviews with Norwegian teachers, I got to investigate how education is facilitated for this group of pupils. Eight relevant informants were interviewed, and their answers form the basis of the material which will be discussed later in the thesis, through the lens of former theories and research on this field. The findings which will be presented are split into 10 themes. The literature of Kvam, Idsøe, Smedsrud, Nordahl & Overland are actively used in the presented theory.

The thesis' findings regarding direct facilitation, points to differentiated teaching in the shape of "acceleration" and "enriching". One of the findings in this thesis is that the Norwegian subject may be more suitable for differentiated teaching compared to other subjects. This assertion is based on the observation that the topics at hand in the Norwegian subject are more suited for adjustments according to the individual pupils' potential and abilities. An example of this can be written assignments, where the task can be adjusted to suit the individuals and challenge those pupils who need it, without alienating them from the rest of the class by making them work with something entirely different.

Regarding the topic of facilitation through subtle influences, it is relevant to point out the ideology of equality which has, and still is a major part of the Norwegian school system. It appears that certain pupils with a large potential for learning might suffer in this system, due to them not fitting the normal progression of education. Lack of resources also plays a major role as to why schools must prioritize one group over

another, and in the Norwegian public school system, the “weak” pupils are the ones prioritized.

Forord

Jeg kan se tilbake på en spennende masterstudie i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg mulighet til å utforske en problemstilling og et tema som jeg finner svært interessant. Det har vært spennende å få anledning til å intervjuer åtte informanter som arbeider i skolen, og som delte av sin erfaring med tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. Tusen takk til informantene som sa ja til å stille på intervju.

En stor takk går også til min dyktige veileder, Lars Petter Storm Torjussen. Du har gitt god støtte og konstruktive tilbakemeldinger gjennom prosessen. Tusen takk for at du har vært så tilgjengelig for veiledning når det har vært behov for det. Du har hele veien kommet med god veiledning og nyttige innspill.

Til slutt vil jeg takke familie for korrekturlesing og støtte gjennom året.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	8
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING	8
1.2 BAKGRUNN	10
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	14
1.4 AVHANDLINGENS STRUKTUR OG OPPBYGGING.....	16
2.0 TEORETISK GRUNNLAG.....	18
2.1 SØKEPROSESSEN	18
2.2 ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL	19
2.2.1 <i>Evnerik eller skoleflink?</i>	20
2.3 DEN NORSKE SKOLEN	22
2.3.1 <i>Elitistisk og egalitær tradisjon</i>	24
2.4 INDIVIDPERSPEKTIV OG SYSTEMPERSPEKTIV	26
2.5 DIFFERENSIERING FOR ELEVENE	29
2.5.1 <i>Akselerasjon</i>	31
2.5.2 <i>Beriking</i>	32
3.0 METODE OG METODISKE OVERVEIELSER	36
3.1 METODEVALG	36
3.2 FORDELER OG ULEMPER VED DEN VALGTE METODEN	38
3.3 UTVALG AV INFORMANTER	39
3.4 DATAINNSAMLING	41
3.5 ANALYSEPROSESSEN.....	41
3.5.1 <i>Organisering og transkribering</i>	42
3.5.2 <i>Temabasert analyse</i>	43
3.5.3 <i>Validitet og reliabilitet</i>	44
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	44
4.0 RESULTAT	47
4.1 BEGREPET «ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL» (TEMA 1).....	47
4.2 EVNERIK ELLER SKOLEFLINK? (TEMA 2)	49
4.3 FOKUSET PÅ ELEVGRUPPEN I DAG (TEMA 3)	51
4.4 FORKUNNSKAPER OM ELEVGRUPPEN (TEMA 4)	53
4.5 ERFARINGER GJORT I SKOLEN (TEMA 5)	54
4.6 SAMARBEID MELLOM KLASSE/SKOLER (TEMA 6)	57
4.7 TILPASNING I NORSKFAGET (TEMA 7)	58
4.8 TID OG RESSURSER (TEMA 8)	60
4.9 LIKHET I SKOLEN (TEMA 9).....	62
4.10 EN PRIORITERINGSSAK? (TEMA 10).....	62
5.0 DISKUSJON AV RESULTATER	64
5.1 HVEM ER DISSE ELEVENE? (TEMA 1 - BEGREPET «ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL») 64	
5.1.1 <i>Å skille den evnerike fra den skoleflinke (Tema 2 - Evnerik eller skoleflink?)</i>	67
5.2 DAGENS SKOLE (TEMA 9 - LIKHET I SKOLEN)	68
5.2.1 <i>Mer fokus på de som sliter i skolen (Tema 10 - En prioriteringssak?)</i>	71
5.3 LÆRERENS KOMPETANSE (TEMA 3 OG TEMA 4 - FOKUSET PÅ ELEVGRUPPEN I DAG OG FORKUNNSKAPER OM ELEVGRUPPEN)	73
5.4 RESSURSMANGEL (TEMA 8 - TID OG RESSURSER)	76

5.5 AKSELERASJON (TEMA 5 OG TEMA 7 - ERFARINGER GJORT I SKOLEN OG TILPASNING I NORSKFAGET)	78
5.5.1 Samarbeid med andre klasser (Tema 6 - Samarbeid mellom klasser/skoler)	79
5.6 BERIKING I UNDERVISNINGEN (TEMA 5 OG TEMA 7 - ERFARINGER GJORT I SKOLEN OG TILPASNING I NORSKFAGET).....	80
5.6.1 Norskfaget - lettere å differensiere her? (Tema 7 - Tilpasning i norskfaget)	83
6.0 AVSLUTNING	87
6.1 OPPSUMMERING	87
6.2 STUDIENS IMPLIKASJONER OG FREMTIDIG FORSKNING.....	89
7.0 LITTERATURLISTE.....	91
8.0 VEDLEGG 1 - INFORMASJONSSKRIV	95
9.0 VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE	99

1.0 Innledning

I dette kapitlet introduserer og forklarer jeg masteravhandlingens tema, problemstilling, bakgrunn og tidligere forskning. Kapitlet avsluttes med en fremstilling av avhandlingens oppbygging og struktur.

1.1 Tema og problemstilling

Temaet *tilrettelegging for elever med stort læringspotensial* er valgt på grunn av viktigheten av at dette temaet belyses godt nok i skolehverdagen. Temaet må belyses siden mange elever i den norske skole sliter med å passe inn i undervisningen grunnet deres store læringspotensial, og det er mye talent som forsvinner hvis eleven ikke får den nødvendige tilretteleggingen. Idsøe (2014, s. 14) legger frem at både amerikanske og danske studier viser at rundt tjue prosent av elevgruppen har mangel på faglige utfordringer, og at de raskt begynner å kjede seg siden de ikke får utfordret sine evner og forutsetninger. Norsk elevundersøkelse fra 2013 og PISA-resultatene viser at det er få norske elever som presterer på et høyt nivå i internasjonale tester, noe som kan indikere at elevene med stort læringspotensial ikke får nok utfordringer i den norske skole (Idsøe, 2014, s. 15). Dersom elevenes evner ikke blir anerkjent og stimulert på en positiv måte, kan både selvtilliten og selvbildet til eleven reduseres, og de står dermed i fare for å miste motivasjonen for å utvikle potensialet sitt (Idsøe, 2014, s. 96).

Tilpasset opplæring er et prinsipp som står sentralt i den norske skolen, der opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger og evner. Denne opplæringen gjelder både de som følger den ordinære undervisningen og de som får spesialundervisning. § 5 i Opplæringsloven handler om elevens manglende utbytte av den ordinære undervisningen. «Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning» (Lovdata). I denne paragrafen ser vi at også elever med stort læringspotensial har rett på tilrettelegging, og fokuset i denne masteravhandlingen er rettet mot direkte og indirekte tilrettelegging for denne elevgruppen.

Innenfor det valgte temaet for masteravhandlingen ønsket jeg å se på hvordan det blir tilrettelagt i undervisningen for den nevnte elevgruppen. Elever som har spesielle evner og talenter innenfor et felt og ikke får den oppfølgingen som de trenger, vil ikke få utnyttet sitt fulle potensial og de vil gjerne fort bli lei og umotiverte og kanskje til og med utvikle en negativ adferd. Det er derfor viktig at elever med stort læringspotensial får den riktige tilretteleggingen for den enkelte elev. Masteravhandlingen er rettet mot tilrettelegging for elever med stort læringspotensial i norskfaget. Jeg ønsket å gå dypere inn i et spesifikt fag, og norskfaget ble spennende å se på da det foreligger lite forskning om elever med stort læringspotensial her kontra andre skolefag. Dette var med på å gjøre meg interessert i å finne ut mer om hvordan tilretteleggingen gjøres her. Norskfaget er et viktig fag i den norske skolen, noe som jeg skal komme tilbake til.

Avhandlingens problemstilling omhandler tilrettelegging av undervisningen i norskfaget og er som følger:

Hvordan tilrettelegges undervisningen i norskfaget for elever med stort læringspotensial?

Det er gjort en avgrensning i studiet der jeg ser på tilretteleggingen som foregår på mellomtrinnet, altså 5-7 klasse. Alle lærerne som blir intervjuet jobber eller har jobbet som lærer på mellomtrinnet. Utvalget er gjort slik siden jeg fant ut at det fort kunne bli for bredt å skulle se på det generelle i alle skoletrinn. Jeg ønsket da å avgrense det til mellomtrinnet siden elevene her har hatt noen års utvikling i skolen allerede, men har likevel mange års utvikling igjen. Smedsrud (2018), som blant annet har forsket på elever med stort læringspotensial i videregående skole, har pekt på viktigheten av tidlig identifisering av disse elevene. Det er viktig å fange elevene opp tidlig, og det kan være med på å hjelpe elevene til å få en god utvikling gjennom skolegangen. Selv om denne avgrensingen til mellomtrinnet er gjort, gjelder dette hovedsakelig fra informantene. I teorien får ikke mellomtrinnet et spesifikt fokus.

Målsetningen for dette studiet er som nevnt å undersøke hvordan undervisningen i norskfaget blir tilrettelagt for elever med stort læringspotensial, og på denne måten kanskje kunne bidra til økt fokus på hvordan undervisningen kan tilrettelegges for elevgruppen. I studiet blir det aktuelt å undersøke direkte tilrettelegging for

elevgruppen, men også indirekte tilrettelegging. Med indirekte tilrettelegging menes ytre påvirkninger som kan spille en rolle når det kommer til hvordan det blir tilrettelagt for elever med stort læringspotensial.

1.2 Bakgrunn

For at elevene skal få den riktige tilretteleggingen i skolen, er det viktig at en har lærere som har kompetanse nok til å kunne gjennomføre dette. Lærere får sin grunnkompetanse gjennom utdanningen de tar, og både grunnutdanningen og etter- og videreutdanningen skal være både praksisnær og kunnskapsbasert. Lærerutdanningen skal også fremme samarbeid og en profesjonsutdanning som er kollektiv slik at ny viten kontinuerlig blir omsatt og integrert i lærernes kultur, kompetanser og profesjonelle dømmekraft (NOU, 2016:14, s. 81). På denne måten ser en at lærerutdanningen står sentralt i arbeidet med å sikre god kvalitet i undervisningen for alle elever. Dette gjelder også elever med stort læringspotensial. I 2015 ble Jøsendalutvalget for høyt presterende elever oppnevnt av Kongen, og dette ble avgitt til Kunnskapsdepartementet i 2016. Jøsendalutvalget legger frem at mye tyder på at det er knyttet lite oppmerksomhet til elever med stort læringspotensial i dagens lærerutdanning (NOU, 2016:14, s. 81). Utvalget ser at lærerutdannere har behov for mer kunnskap om elevgruppen, gjerne spesielt når det kommer til hvordan tilpasning og elevens behov skal møtes i praksis. Utvalget ønsker at en del forventninger til lærerutdanningene blir løftet for at opplæringen for elever med stort læringspotensial blir bedre. Her nevnes blant annet kunnskap om og formidling av hva som kjennetegner elevgruppen, hva som kjennetegner tilpasset opplæring for *alle* elever og prinsipper for læring. Utvalget nevner også indentifisering og anerkjennelse, organisatorisk og pedagogisk differensiering, å fremme praksisbasert forskning og formidling av forskningsfunn, internt samarbeid og deltakelse i nettverk med andre institusjoner for å dele kunnskap (NOU, 2016:14, s. 82).

I klasserommet anses læreren som en sentral innvirkning når det kommer til hva som påvirker elevenes læring. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å kunne sikre at barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. I stortingsmelding 6 blir det påpekt at regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter

til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger: «Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap» (KD, 2019-2020, 1.1). For at elever skal få et godt tilbud i skolen, er det viktig at de får et kunnskapsbasert tilbud og at dette tilbudet blir gitt av kompetente fagfolk. De som arbeider tett på elevene, må ha kunnskap om hvordan mangfold kan brukes som en ressurs, og om hvordan de kan støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres individuelle forutsetninger. Regjeringen legger frem at lærerutdanningene og videreutdanningene må inneholde det som lærerne trenger av grunnleggende kompetanse (KD, 2019-2020).

Starko (2008) påpeker at det er mye fokus på forskning av undervisning for den «vanlige» eleven, men at det er mer usikkert om det er gjort nok forskning rundt den «spesielle» eleven. Det stilles her spørsmål om hvilken kunnskap som bør kreves fra lærere, og at denne kunnskapen bare vil komme til gode dersom læreren vet hvordan en skal gjenkjenne og når en skal foreta intervensjon. Tilretteleggingen i klasserommet for elever med stort læringspotensial vil bli bedre om læreren har mest mulig kunnskap om elevgruppen og om hvilken tilrettelegging som fungerer og ikke (Starko, 2008). Også Smedsrud (2018) trekker frem lærerkompetanse når han skriver om tilrettelegging for elevgruppen. Han peker på at selv om vi gjennom § 1-3 om tilpasset opplæring har en dekning i opplæringsloven for å individualisere undervisningen til enkelteleven, stiller opplæring av denne elevgruppen krav til lærerkompetanse, helst spesifikk fagkompetanse (Smedsrud, 2018). Dette er en kompetanse som ikke bare er avgjørende for å imøtekomme læringsbehovet for eleven, men den er også viktig for å identifisere de med stort læringspotensial. Elevene tenker ofte annerledes og presterer innovative og kreative løsninger, og dette vil en lærer uten spesiell kompetanse lett kunne overse. Læreren uten denne kompetansen vil nok være i stand til å komprimere pensumet for eleven, men gjerne ikke diskutere faget og løsningene i noe dypere forstand eller kunne utfordre elevene på et intellektuelt nivå (Smedsrud, 2018).

I 2020 ble Utdanningsdirektoratets kompetansepakke om elever med stort læringspotensial for lærere og ansatte i PP-tjenesten ferdigstilt, og de som ønsker kompetanse om elevgruppen kan registrere seg og lære om hvem elevene er, og hva de trenger i skolen. Kompetansepakken skal bidra til økt kompetanse om elevgruppen, deriblant økt anerkjennelse av elevgruppen, kunnskap og hvordan en kan identifisere

dem og at en skal se hvilket handlingsrom skolen har for å tilrettelegge opplæringen for elevene på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skoleeier, skoleleder eller leder av PPT skal beslutte om kompetansepakken skal brukes i profesjonsfellesskapet på skolen eller i PPT, og eier eller leder skal organisere arbeidet i personalet. En kan velge om pakken skal brukes i hele personalet eller om en vil benytte mindre grupper, og den kan være god å bruke i samarbeid mellom skole og PPT. Denne kompetansepakken er også egnet for studenter i lærerutdanningene (Udir, 2020).

Hovedfokuset i masteravhandlingen er som nevnt rettet mot tilrettelegging for elever med stort læringspotensial i norskfaget da dette er et viktig fag i den norske skolen, men likevel finnes det lite forskning her. Med fokus på norskfaget, er det aktuelt å se på hvilken funksjon dette faget har i skolen. Aase (2005, s. 71) peker på at norskfagets posisjon i skolens fagkrets gjennom historien har på ulike måter balansert mellom praktisk begrunnet nytte og breiere kulturelle dannelsesmålinger. Når skolen og norskfaget har en oppfatning av danning som krever at man kan beherske alle slags tekster som frambringes i kulturen vår, vil ikke hjemmene eller alle elevene uten videre innse at dette er verdifullt. Hvis elevene i tillegg heller ikke erfarer at alle disse tekstformene betyr noe for dem, når de møter dem i skolen, forblir en påstand om sammenhengen mellom tekstkulturen og dannelsesprosessen en ubevisst påstand. Derfor er det en hovedoppgave i norskfaget å kunne tilby elevene ulike tenke- og skrivemåter som de ikke uten videre møter andre steder, på en slik måte at de kan bety noe for dem (Aase, 2005, s. 71).

Lese- og skriveferdighet legitimeres ofte som en redskapsdisiplin i forhold til andre fag i skolen, og den som ikke mestrer ulike skriftlige tekster, vil få problemer med å lykkes i utdanningssystemet. Et annet argument for skriving som nyttedisiplin er knyttet til skriveprosessens viktige rolle i alle typer læreprosesser (Aase, 2005, s. 72).

Skriftspråket har en evne til å klargjøre tanken, strukturere kunnskapen og undersøke eget resonnement. I tillegg til dette nytteargumentet for skriving og skriveopplæring, finner en også her et dannelsesargument. Skriftspråket har en særegenhet som gjør det mulig for oss å undersøke egne tanker, utvikle dem og gjenbruke tekstene de er utformet i (Aase, 2005, s. 72). Norskdidaktikken har gjennom utvikling av innhold og metoder søkt å finne frem til en språkundervisning som kunne utvikle elevenes språk, på både et konkret og et abstrakt nivå gjennom ferdigheter og forståelse, noe som har resultert i

større forståelse for å se flere av fagets aktiviteter i sammenheng (Aase, 2005, s. 75). Ut fra dette vil mange norsklærere derfor alltid arbeide slik at de skriver tekster, leser tekster, analyserer og tolker tekster, og framfører tekster innenfor samme undervisningsopplegg. På denne måten vil de kunne gi elevene både modeller for egne språkhandlinger, gi de muligheter for å rette oppmerksomheten inn mot viktige sider ved språk og tekst, og samtidig skape praktiske arbeidssituasjoner for elevene sin egen utforskning og utfoldelse (Aase, 2005, s. 75).

Aase (2005, s. 78) peker på at det å være norsklærer krever en dristighet som viser seg både i skriveopplæring og litteraturarbeid, der læreren må våge å begi seg ut på usikker grunn sammen med elevene. Dette handler særlig om at en viktig side ved danningspotensialet i faget er å eksponere sin egen forståelse gjennom en fortolkning sammen med andre, og lærerens åpenhet og fleksibilitet i tenkningen blir også modeller for elevens tilnærming til lærestoffet og klasseromssituasjonene. I læreplanverket som ble tatt i bruk fra høsten 2020, har planen blant annet vært å legge til rette for at elevene skal lære mer og bedre (Regjeringen, 2019). Både form og innhold i læreplanene er endret, og flere fag er mer praktiske og utforskende enn i de gamle. Også kritisk tenking og kildekritikk er en mer sentral del av flere fag, og det er satt av mer tid til faglig fordypning (Regjeringen, 2019). I læreplanen i norskfaget er det lagt opp til at elevene i større grad skal arbeide utfordrende i faget. Dette grepet gir en mulighet til å lære på en aktiv måte og bygge ny kunnskap på det de allerede kan og vet. Elevene skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster. Det er lagt til rette for at lærer og elev bruker mer tid på sentrale deler av faget ved at blant annet kompetansemål er redusert eller strammet inn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når det kommer til beriking som metode for elever med stort læringspotensial, er det i den nye læreplanen lagt opp til muligheter for å jobbe med oppgaver med lav inngangsterskel og stor takhøyde. Dette er oppgaver som er laget slik at de er krevende for elevene uansett hvilket nivå de ligger på i faget, og disse oppgavene skal gi alle elevene mulighet til å løse en oppgave og oppleve mestring. Oppgavene gir rom for å jobbe mot utfordrende og avanserte problemløsninger med kreativ bruk av ulike løsningsstrategier (Udir, 2020).

Når det skal forskes på tilrettelegging for elever med stort læringspotensial, vil ressurser i skolen være aktuelt å trekke frem. Ressursemangel i skolen er noe en ofte hører om, og

spørsmålet blir gjerne hva en kan gjøre for å få tid til alle elevene og deres behov. I 2017 vedtok Stortinget å innføre en øvre grense for hvor mange elever det skal være per lærer, og det var fra høsten 2019 et mål om at det i gjennomsnitt skulle være maksimalt 15 elever per lærer i ordinær undervisning på 1-4 trinn og maksimalt 20 elever på 5-10. trinn (Regjeringen, 2020). I en pressemelding i 2020 presiserer kunnskapsministeren at målet deres er å sikre tidlig innsats og tettere oppfølging av elevene, slik at ingen blir hengende etter (Regjeringen, 2020). Lærernormen som ble innført sikrer flere lærere til å se hvert enkelt barn og gi opplæring tilpasset den enkelte. Det blir presisert at det er viktig at alle kommuner jobber med mål om å øke lærertettheten slik at normen oppfylles i hele landet. Tallene viser at rundt 19 prosent av de offentlige grunnskolene i Norge har behov for flere undervisningsårsverk for å oppfylle normen (Regjeringen, 2020).

1.3 Tidligere forskning

Når en skal forske på hvordan undervisningen i norskfaget tilrettelegges for elever med stort læringspotensial, er det naturlig å se på hva som er gjort på feltet fra før. Noe som går igjen i forskningen som er gjort, er at denne elevgruppen har et stort behov for tilpasset opplæring i forbindelse med undervisning slik at de kan utvikle potensialet sitt. Jørgen Smedsrud (2018) har forsket på dette, og han peker på viktigheten av tidlig identifisering for å hjelpe elevene til å få en god utvikling gjennom skolegangen.

Ettersom denne gruppen er heterogen, finnes det ikke bestemte opplæringstiltak som kan ivareta alle elever som er evnerik eller har et potensial til å kunne prestere høyt. Det er for eksempel ikke en selvfølge at alle evnerike elever har et like stort potensial for å prestere høyt i alle fag og emner. Idsøe (2014, s. 96) refererer til VanTasselBaska når hun poengterer hva som bør gjøres når man vurderer elever som har spesielle ferdigheter innenfor språklige fag. Her handler det blant annet om å bruke varierte vurderingsmetoder. Det vil være viktig å fokusere på både underveisvurderinger og sluttvurderinger siden kombinasjonen av disse vil gjøre det mulig for læreren å vurdere elevenes progresjon. Læreren må også tenke på å ha en variert tilnærming til vurderingsmetoder siden en talentfull elev vil skrive annerledes enn en gjennomsnittselev (Idsøe, 2014, s. 96).

Jøsendalutvalget ble satt sammen på det grunnlaget av at det var behov for å ha noen som kunne vurdere forutsetninger og foreslå konkrete tiltak for at flere elever skal prestere på høyt nivå i grunnopplæringen, og for at de elevene som presterer høyt skal få et bedre skoletilbud. I følge Jøsendalutvalget får ikke elever som lærer raskere og har mer å hente enn andre nok utfordringer i skolen (NOU, 2016:14, s. 8). Utvalget mener det viktigste tiltaket som kan gjøres er at lærerne har kompetanse til å variere undervisningen, og at de har god relasjon med den enkelte elev (NOU, 2016:14, s. 22). NOU 2016:14 viser til et ønske om at det kommer mer kunnskap og forskning om elever med stort læringspotensial, slik at elevene kan oppnå økt læring og utvikling (2016:14, s. 12).

I forbindelse med at Jøsendalutvalget kom med sin rapport, bisto Kunnskapssenter for Utdanning med en forskningsoppsummering som er basert på nasjonal og internasjonal forskning om den aktuelle elevgruppen: *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial - En forskningsoppsummering* (Børte, Lillejord og Johansson, 2016). Forskning viser at de fleste lærere ikke får nok kunnskap om elevgruppens særtrekk i lærerutdanningen eller etterutdanningen (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s. 2). I forskningsmiljøet knyttet til elever med stort læringspotensial i Helsinki, mener de at befolkningen trenger å få mer informasjon om denne elevgruppen, og at temaet må inn i lærerutdanningen (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s. 6). Det blir anbefalt at elever med stort læringspotensial får undervisning individuelt eller i gruppe med andre elever som er høyt presterende (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s. 8).

Etter å ha sett på forskningen på feltet, finner jeg at det er lite forskning som omhandler norskfaget og elever med stort læringspotensial. Det som trekkes frem når en skal tilrettelegge for elevgruppen i norskfaget, er særlig akselerasjon og beriking. Idsøe beskriver akselerasjon som en strategi for differensiering der en henter materiell som ligger på høyere nivåer enn det som er ordinært lærestoff og beriking går ut på at en supplerer lærestoffet med litt mer utfordrende tilleggsmateriell. Idsøe (2014, s. 99-100) peker på at lesesenteret for eksempel kan komme med et forslag til liste med bøker som er mer komplekse og som passer bedre for elever med spesielt gode leseferdigheter for å hjelpe læreren i klasserommet.

1.4 Avhandlingens struktur og oppbygging

Denne avhandlingen er delt inn i seks hovedkapitler, som igjen er delt inn i underkapitler. I det følgende vil hovedinnholdet i kapitlene presenteres.

Kapittel 1 innleder med avhandlingens tema og problemstilling, samt studiens målsetning. Videre blir det gjort rede for studiens bakgrunn og tidligere forskning. Grunnet for studien er problemstillingen som er beskrevet i dette kapitlet.

I kapittel 2 av masteravhandlingen blir teorien presentert, der blant annet Kvam, Idsøe, Smedsrud og Nordahl og Overland sin litteratur benyttes aktivt. Det blir her gjort rede for begrepet *elever med stort læringspotensial*, samt relevant teori som vil ligge til grunn for diskusjon av problemstillingen; *Hvordan tilrettelegges undervisningen i norskfaget for elever med stort læringspotensial?*

Kapittel 3 tar for seg studiens forskningsdesign og metode, der det blir forklart at kvalitativ metode ligger til grunn for studien. Det blir også redegjort og begrunnet hvorfor intervju er valgt som metode. Videre i dette kapitlet er det gjort en vurdering av studiens datakvalitet og forskningsetikk. Det blir i analyseprosessen tatt utgangspunkt i Creswell og Guetterman sin beskrivelse av hva som kan tas med i en kvalitativ analyse. I avhandlingen blir en temabasert analyse benyttet.

Resultatet fra intervjuene presenteres i kapittel 4. Funnene som blir presentert, deles inn i 10 temaer. Denne inndelingen er gjort med bakgrunn i spørsmålene som jeg ønsket å stille informantene. Det ble i tillegg naturlig å dele inn på denne måten på grunn av at det gav studien en god oversikt over de funnene som kom frem. De 10 temaene er som følger;

1. Begrepet «*elever med stort læringspotensial*»
2. *Evnerik eller skoleflink?*
3. *Fokuset på elevgruppen i dag*
4. *Forkunnskaper om elevgruppen*
5. *Erfaringer gjort i skolen*

6. *Samarbeid mellom klasser/skoler*

7. *Tilpasning i norskfaget*

8. *Tid og ressurser*

9. *Likhet i skolen*

10. *En prioriteringssak?*

I kapittel 5 blir resultatene drøftet. Informasjonen som kommer fra informantene, blir diskutert opp mot bakgrunn, tidligere forskning og den teorien som er presentert. I kapittelet trekkes kategoriene fra kapittel 4 frem, men med noe annerledes oppbygging av underkapitler grunnet avhandlingens naturlige oppbygging. Funn som kommer frem her angående direkte tilrettelegging for elevgruppen er blant annet at materiell som ligger på høyere nivåer enn det som er ordinært lærestoff, kan være bra å hente frem. Det er delte meninger om å hoppe opp klassetrinn, siden det er såpass mange faktorer som spiller inn. Supplering av lærestoffet fremstår som nyttig i tilretteleggingen. Et spennende funn som også kommer frem, er at en del tyder på at norskfaget kan være enklere å differensiere i for elever med stort læringspotensial enn andre fag. Annen påvirkning på tilretteleggingen for elevgruppen ser ut til å være blant annet mangel på kompetanse hos lærerne, prioritering i skolen og den egalitære tradisjonen.

Kapittel 6 oppsummerer essensen av funnene. Det vil her presenteres svar på problemstillingen. Det vil bli belyst hvordan mine funn eventuelt støtter funn fra tidligere forskning, og hvordan mine funn kan være til hjelp for praksis. Avhandlingen avsluttes med å gi en anbefaling på fremtidig forskning, og med å uttrykke hva jeg håper avhandlingen kan bidra med.

2.0 Teoretisk grunnlag

Hensikten med dette kapittelet er å avklare begrepet elever med stort læringspotensial, samt å redegjøre for teori som er relevant for å forstå og undersøke problemstillingen. Teorien vil bli brukt for å diskutere datamaterialet. Etter å ha avklart begrepet elever med stort læringspotensial, vil fokuset rettes mot den norske skole, og hva som gjør at vi har den type opplæring som er i skolen. Valget om å trekke inn skolehistorie er gjort for å forklare ulike tradisjoner som kan ha påvirkning på opplæringen i skolen. Her trekkes den elitistiske og egalitære tradisjonen inn. Deretter blir teori om individperspektiv og systemperspektiv lagt frem for å belyse ulike forklaringsvariabler som kan ha betydning i skolen, og som igjen kan påvirke hvordan en ser på tilretteleggingen for elever med stort læringspotensial. Videre i kapittelet belyses differensiering for elevgruppen, der akselerasjon og beriking står sentralt.

2.1 Søkeprosessen

I arbeidet med å få en oversikt over den litteraturen og forskningen som finnes om elever med stort læringspotensial har jeg brukt både Oria, Bora og Google Scholar. Her brukte jeg søkeord som; gifted students, stort læringspotensial, evnerike barn, highly intelligent, begavelse, tilpasset opplæring, eksepsjonelle elever, akademisk talent og exceptionally pupils. Det som disse søkeordene har til felles, er at de omhandler det temaet jeg ønsket å utforske. I starten av søkeprosessen oppdaget jeg raskt at enkelte av søkeordene ga svært mange treff, mye mer som ikke var relevant enn hva som var relevant for mitt arbeid. Jeg måtte hele tiden prøve å tilpasse søkeordene jeg brukte for å få mest mulig presise treff. En god del av litteraturen som jeg leste, fant jeg ut at ikke var relevant nok til å bruke, og jeg måtte hele tiden vurdere hva som skulle inkluderes eller ekskluderes. Kriteriet jeg brukte for å ta med riktig litteratur og forskning, var at det skulle inneholde relevant informasjon om elevgruppen som passer denne spesifikke oppgaven, og at det er vitenskapelig godt nok til å kunne brukes som teori i en masteroppgave.

2.2 Elever med stort læringspotensial

Maria er 10 år. Hun leser 5 bøker per uke og kjeder seg på skolen. Jonas er 8 år gammel, alltid urolig og i bevegelse og glad i matematikk. Han sier hele tiden til læreren: «Jeg er ferdig! Hva kan jeg gjøre nå?» Disse barna tenker og oppfører seg annerledes enn andre barn på samme alder (Skogen og Idsøe, 2011, s. 85).

Elever med stort læringspotensial blir ofte sett på som spesielt begavede barn. I følge Branca Lie (2014, s. 14) blir definisjoner av begrepet *begavelse* ofte knyttet til intelligens. Intelligens innebærer flere aspekter som å ha evne til å løse problemer på høyere nivåer, å utvikle ekspertise innenfor et område, god planleggingsevne, og det å kunne overvåke samt evaluere et arbeid på en reflekterende måte. Lie (2014, s. 14) skriver at begavelse er en betegnelse forbeholdt de elevene som utfører presentasjoner på et svært høyt nivå om man sammenligner dem med jevnaldrende. I litteraturen finnes det en mengde ulike definisjoner av hva det vil si å være evnerik, og hva det vil si å ha et talent. Det finnes også flere ulike begreper for å beskrive barn som har slike egenskaper, for eksempel talentfull, evnerik, begavet og høyt begavet (Idsøe, 2014, s. 13). Idsøe anvender begrepet «elever med akademiske talent» i boken sin, og benytter en definisjon som hun har bearbeidet etter Gagné (1995) der det kommer frem at eleven trenger et godt læringsmiljø der behovene blir identifisert for å kunne gjøre om potensialet sitt til talent:

Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag - og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø (2014, s. 15).

I *Våre evnerike barn* av Skogen og Idsøe (2011, s. 85) benytter de begrepet «evnerik», og peker på at de fleste lærere tror at evnerike barn er de barna som er smarte, som trives og gjør det bra på skolen, som oppfører seg fint og alltid hører på hva læreren sier. Videre forteller de at evnerike barn ofte har spesielle behov som går utover det som vanlige klasseromsaktiviteter kan fullt ut tilfredsstillende, og at de vil ha behov for supplerende og tilpassede læringsaktiviteter hvis de skal prestere i samsvar med sitt

fulle potensial (Skogen og Idsøe, 2011, s. 85). Elever med stort læringspotensial blir sett på som risikoelever fordi de skiller seg så betydelig fra andre på samme alder i forhold til mange aspekter innenfor kognitiv og affektiv utvikling. Noen av elevene vil kunne ha svært intelligente samtaler med voksne når de er 4-5 år, men likevel vil de ikke være i stand til å knytte sine egne sko. Altså kan det være et stort avvik mellom deres verbale intellektuelle evner og andre sider ved utviklingen, for eksempel det emosjonelle eller sosiale (Skogen og Idsøe, 2011, s. 88).

Jøsandalutvalget bruker begrepet *elever med stort læringspotensial* som dekker mangfoldet og heterogeniteten i elevgruppen. Alle elever har et læringspotensial, men noen elever lærer raskere, og kan tilegne seg en mer kompleks kunnskap om man sammenligner dem med jevnaldrende. Elever med stort læringspotensial er ikke nødvendigvis høytpresterende, men har et stort potensial for læring på enten ett eller flere faglige områder (NOU, 2016:14, s. 8). Mirjam Harkestad Olsen (2017, s. 7), førsteamanuensis ved UiT, skriver om to hovedgrupper; elever med stort læringspotensial og høy måloppnåelse, og elever med et uutløst potensial for høy måloppnåelse. Hun skriver at denne elevgruppen er en heterogen gruppe der variasjonene er store, men at det likevel kan utledes to hovedgrupper. Denne inndelingen omfatter både elever som presterer på et høyt og avansert nivå, og elever som har et potensial for å gjøre det. Det er fullt mulig å ha ekstraordinært læringspotensial, en høy måloppnåelse og samtidig ha et uutløst potensial for læring. Grunnen til dette er fordi det i skolen ofte oppstår et læringstak som enkelte elever raskt når, og deres behov for å gå i dybden eller bredden av tema blir ikke imøtekommet (Olsen, 2017, s. 8).

2.2.1 Evnerik eller skoleflink?

Det kan være vanskelig å finne konkrete karakteristiske trekk ved begavede elever siden disse elevene er like forskjellig som barn med normal intelligens (Lie, 2014, s. 68). De begavede elevene kan ha følelsesmessige problemer, men kan også være veltilpasset og foretrekke et sosialt samspill med mennesker som er på den samme mentale alderen som dem selv. Noen barn er begavet på et område men forsinket på andre, dette varierer (Lie, 2014, s. 68). For å identifisere elevens begavelse bruker mange skoler en rekke

vurderinger av elevens evner og potensial (Lie, 2014, s. 83). Dette kan blant annet være elevmapper som består av elevarbeid, observasjoner i klasserommet, presentasjonstester, og IQ-skår i evnetester. IQ-skåren blir et av kriteriene for å finne hvilket nivå begavelsen ligger på (Lie, 2014, s. 83). Evnetester har vist seg å være statistisk nøyaktige, men det er ikke alle med begavelse som kan måles på en slik test siden begavelsen ofte ikke er jevnt fordelt på alle plan, og testen blir derfor ikke riktig for den aktuelle begavelsen. På områder hvor evnetester ikke er relevante for å måle begavelsen, kan man bruke en *screeningtest* som inneholder sjekklister og spørsmål som vil dekke viktige områder for begavelsen. Kraft og Semke (2004) har laget en screeningtest som kan måle en rekke områder som visuelle opplevelser, fysiske opplevelser, logisk-matematisk evne, sosial kompetanse, språklig evne og kreativitet (Lie, 2014, s. 84). Når man tar i bruk slike tester som måler flere ulike områder, vil det gjerne også være lettere å finne ut om eleven er begavet på et enkelt område eller på flere områder.

Jørgen Smedsrud uttaler at disse elevene må fanges opp tidligere. Smedsrud (2018) forteller at man ofte forveksler evnerike elever med skoleflinke elever, og selv om de kan dele noen trekk når det kommer til både personlighet og læring, så er evnerike elever annerledes og utvikler seg annerledes. En stor feilslutning som ofte blir tatt, er å forvente at en evnerik elev må være skoleflink. Det kan være vanskelig å gjenkjenne eleven dersom han eller hun er en underlyter, selv om eleven har sterke evner. I den norske skolen har det tradisjonelt vært slik at en «flink» elev forventes å kunne vente på tur, bruke tiden sin riktig og viser god sosial kompetanse (Smedsrud, 2018). Lærere bør ha en høy kompetanse i faget de underviser i, og berikelse av undervisningen må ta utgangspunkt i elevens faglige kompetanse, innlæringshastighet og interesse. I norsk skole er man relativt gode på å identifisere den faglige kompetansen til eleven, men når det kommer til innlæringshastighet er dette noe som ofte fremstår som en utfordring tidlig i skolen for de evnerike elevene (Smedsrud, 2018).

Idsøe (2014, s. 16) peker på at de skoleflinke elevene fokuserer på mestring av det lærestoffet som vi presenterer dem, de har ofte høy motivasjon, fullfører oppgavene sine og presenterer det på en god måte. I tillegg gjør de skoleflinke det bra på ulike tester, aksepterer regler og har som regel lite sosiale problemer. Når det kommer til elever med akademisk talent, er de sterkt opptatt av å finne ut «hvordan og hvorfor» om ulike

emner, og å forstå årsakene til det de erfarer eller blir fortalt. De vil vite argumentene for hvorfor noe er som det er (Idsøe, 2014, s. 17).

2.3 Den norske skolen

Når en skal reflektere over hva som kjennetegner en god skoleopplæring, vil en på et tidspunkt møte på pedagogiske grunnlagsproblemer. Hva skal en ha som mål for skoleopplæringen? Hvilke virkemidler fører oss mot målet som er satt? Når en skal undersøke hvordan elever med stort læringspotensial blir møtt i skolen, vil en gjerne si at på et dypt plan handler dette om hva og hvordan den norske skolen er. Da er det aktuelt å se på hvordan den norske skolen er, og hvordan skolen har blitt sånn som den er i dag. Vegard Kvam (2016) legger frem en forskningsbasert fremstilling av den norske utdanningshistorien der han presenterer forskjellige skoleprogram som er fordelt på ulike historiske epoker. I perioden 1739-1860 hadde vi den europeiske kristendomsskolen, der målsettingen var å ha en grunnopplæring i Norge som skulle være en skole *for alle*. Her var begrunnelsen at en skulle oppdra flest mulig til kristendomsstro (Kvam, 2016, s. 36). I den nasjonale kulturskolen i perioden 1860-1889, er det fokus på å etablere skolebygg og å gjøre endringer i skolen mål og innhold. Kvam (2016, s. 53) peker på at historien om den europeiske kristendomsskolen og den nasjonale kulturskolen viser at ideer om den gode skole er nær knyttet til tid og sted og aktuelle forestillinger om barn og læring i samfunnet. Skoleutviklingsarbeidet handlet også etter hvert om å finne en ny undervisningspraksis blant lærere, og på denne måten gi elevene i fremtiden mulighet til å lære mer på kortere tid (Kvam, 2016, s. 54). Frem mot annen verdenskrig var målsettingen i skolen en *barnevennlig enhetsskole*, der den barnevennlige pedagogikken fikk mye oppmerksomhet (Kvam, 2016, s. 74).

I de første årene etter krigens slutt, var det en tverrpolitisk enighet om å bygge skolen opp igjen ved å ta utgangspunkt i mellomkrigstidens skolelover fra 1936 og læreplaner fra 1939 (Kvam, 2016, s. 92). Det var først et stykke ut på 1950-tallet at en begynte å gjøre nye søk på leting etter den beste skolen. På denne tiden ble det også startet opp ressurskrevende pedagogiske forsøk i skolen. Omtrent et samlet Norge ønsket nå å videreutvikle enhetsskolen, først og fremst slik at skolen kunne bli et effektivt samfunnsredskap for å fremme mer sosial likhet mellom mennesker (Kvam, 2016, s.

92). I perioden 1945-2000 var en *sosial utjevningsskole* målet. I hele denne perioden ble skolen forstått som et pedagogisk rom der elevene kunne tilegne seg allmennkunnskap og kompetanse som grunnlag for videre utdanning, yrkesliv, demokratisk medborgerskap og sosial mobilitet (Kvam, 2016, s. 118). Så kan en se på om *Den sosiale utjevningsskolen* klarte å utjevne ulikheter i Norge. Kvam (2016, s. 118) legger frem at utdanningsreformene bidro til at de unge fra flere sosiale sjikt i samfunnet gjennomførte grunnopplæring og også tok videre utdanning. Det var en stadig økende utdanningsrekruttering over hele landet, men ulikheter ble likevel ikke automatisk utjevnet. Undersøkelser fra de første 15 årene av 2000-tallet viser at det fortsatt er klare, og faktisk økende, sammenhenger mellom den sosiale bakgrunnen til elevene og skoler resultatene deres. Elever som vokser opp i familier der foreldrene har god inntekt, høy utdanning og yrker med status i samfunnet, gjør det ofte bedre på skolen enn de elevene som kommer fra familier med lavere samfunnslag (Kvam, 2016, s. 119).

De store prosjektene om sosial utjevning og opplæring til demokratisk medborgerskap skulle etter skoleloven videreføres inn i det 21. århundret da disse prosjektene ikke var fullført. Likevel ble det ikke samme prioritet av utjevning, demokrati og medborgerskap på 2000-tallet som før. Nå var det forholdet mellom utdanning og økonomi som satte dagsorden, og for fremtidsskolen ville myndighetene løfte frem kunnskap som en økonomisk ressurs (Kvam, 2016, s. 119). I epoken *Den globaliserte kunnskapsskolen* som startet år 2000 og som vi fremdeles er i, har mye handlet om hvordan statsmakten fra tidlig på 2000-tallet og frem mot i dag under stor grad av tverrpolitisk konsensus har arbeidet for å realisere et kunnskapsløft i skolen (Kvam, 2016, s. 121). Litt av bakgrunnen for reformarbeidet har handlet om nedslående skoler resultater rundt årtusenskiftet, men også et samfunn i endring på grunn av globaliseringen. Kvam (2016, s. 140) peker på at det ti år etter innføringen av *Kunnskapsløftet* LK06 har blant lærere blitt mer oppmerksomhet rundt elevenes læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter enn før, men at det etter myndighetenes vurderinger ikke i tilstrekkelig grad har ført til økt faglig utbytte for mange elever. Kvam (2016, s. 140) legger også frem at læringsutbytte til de elevene i skolen som presterer svakest, har økt etter innføringen av LK06, og at avstanden mellom faglig sterke og faglig svake dermed er noe redusert. Som en kan se er mye av utfordringene til elever med stort læringspotensial betinget av hva den norske skolen er i dag, og igjen ser en at hva den norske skolen er i dag er betinget av en historisk utvikling.

Det har blitt lagt ned mye arbeid for å realisere en offentlig skole for alle samfunnets barn og unge, en *enhetsskole*, som i dag kalles for *felleskolen*. Dette har vært et gjennomgående prosjekt i den norske utdanningshistorien, og som fremdeles er et prosjekt inn i fremtidens skole. I de ulike historiske epokene fra *Den europeiske kristendomsskolen* til *Den globaliserte kunnskapsskolen* har det vært egne program og standpunkter for hva som er skolens mål, innhold og virkemiddel. En kan peke på ulike didaktiske sammenhenger i ulike skoleprogram, men bak det hele står det et grunnleggende pedagogisk spørsmål; hvorfor har vi skoler? Her har svarene gjennom historien vært både ulike og sammensatte, men en kan peke på noen tyngdepunkter som særpreger begrunnelsene for at skolen finnes (Kvam, 2016, s. 143). Hvis vi ser alle ideene om skolens oppgaver gjennom de ulike epokene i sammenheng, vil en møte på en grunnleggende pedagogisk problemstilling som er aktuell for fremtidens skole også: Er kunnskap i skolen hovedsakelig et kulturelt og identitetsskapende dannelsesmiddel som utvider elevenes åndelige horisont, personlige og sosiale kompetanse, og som skaper tilhørighet til grunnleggende verdier og kulturuttrykk i samfunnet? Eller er kunnskap i skolen hovedsakelig en form for investering som skal gi økonomisk avkastning gjennom å fremme samfunnsnyttig kompetanse i befolkningen (Kvam, 2016, s. 144)? Det er ikke et spørsmål om å velge mellom det ene eller andre standpunktet i praksis. I Norge har en forsøkt å ivareta et dobbelt siktemål med skolen, opplæringen skal både *danne* og *utdanne*. Fra et utdanningsperspektiv skulle en kanskje trodd at det var enda mer fokus på elever med stort læringspotensial. Hvis et av siktemålene til skolen er å fremme samfunnsnyttig kompetanse i befolkningen, er det ikke da naturlig å fremme denne elevgruppen?

2.3.1 Elitistisk og egalitær tradisjon

Vi har nå sett på skolehistoriens utvikling i Norge, og det vil videre være aktuelt å se på ulike tradisjoner har påvirket ulike skolepolitiske holdninger. Skogen og Idsøe (2011) viser til tre ulike tradisjoner i amerikansk og internasjonal politikk som påvirkere. Den første tradisjonen er *elitistisk* og bygger på en slags antagelse eller teori om at det finnes en kognitiv overklasse som er overlegen andre mennesker, og de politikerne som tilhører denne tradisjonen, mener at skolen og samfunnet ellers skal søke å identifisere

disse elitemenneskene og etter dette skal en konsentrere skolens og samfunnets ressurser med sikte på at denne eliten får utvikle seg på best mulig måte (Skogen og Idsøe, 2011, s. 61). Det er nesten 200 år siden slike politiske holdninger gjorde seg gjeldene i Norge. Etableringen av statens spesialskoler på midten av 1800-tallet representerte et brudd med denne tradisjonen (Skogen og Idsøe, 2011, 62).

Den andre tradisjonen er *egalitær* og bygger på en antagelse om at alle er lik alle andre på alle vesentlige områder, og med en slik tro, prøver politikerne å lage en skole som ikke bare har like muligheter for alle, men de forventer også like presentasjoner og resultater (Skogen og Idsøe, 2011, s. 62). Skogen og Idsøe (2011, s. 62) peker på at den norske skolen er inspirert av denne tradisjonen, noe som kommer til uttrykk i formuleringene om en skole for alle, en inkluderende skole og en tilpasset opplæring for alle. Her kan en se likheter med det som Kvam (2016, s. 36) sier om den europeiske kristendomsskolen helt tilbake til 1700-tallet. Det skulle være en skole for alle, men målsetningen var å oppdra flest mulig til kristendomstro. Lov- og planverk til den norske skolen er sterkt preget av at alle skal få de samme muligheter, men norske skolepolitikere skiller seg fra de mer ekstreme tilhengerne av denne tradisjonen ved at de ikke forventer samme nivå på presentasjonene fra alle (Skogen og Idsøe, 2011, s. 62). Likevel kan en si at de amerikanske ekstremistene i noen grad har påvirket en del i Norge. Det er for eksempel ikke uvanlig å høre at politikere hevder at alle har potensial for å lære alt, eller at forskere hevder at spesialundervisning er unyttig. Av og til hevdes det at dersom en gir spesialundervisning til de «svake» elevene, så stigmatiserer en dem, og at dersom en gir de «flinke» elevene spesialundervisning, så er det elitisme. Enkelte har til og med gått så langt at de advarer mot opplæringslovens formuleringer om tilpasset opplæring (Skogen og Idsøe, 2011, s. 62).

Den tredje retningen knytter seg verken til en elitistisk eller en egalitær grunnlagsfilosofi, men hevder at begge retningene har utviklet seg til ekstrembevegelser. Hovedtilnærmingen her er at alle skal få like muligheter til å lære og utvikle seg med basis i egne forutsetninger, og at forventningene til presentasjoner og resultater må også tilpasses de individuelle forutsetningene (Skogen og Idsøe, 2011, s. 62). Denne tradisjonen kjenner vi igjen når det gjelder tilpasset opplæring for alle som det står i den norske opplæringsloven. I den offentlige debatten vil en likevel ofte møte ekstreme varianter av den egalitære tradisjonen i en form som går på at alle er like og

kan lære det samme av den samme lærer (Skogen og Idsøe, 2011, s. 63). Som Kvam (2016, s. 140) også legger frem, er avstanden mellom faglig sterke og faglig svake noe redusert etter innføringen av LK06. Ut fra dette likhetsperspektivet kan det se ut til at de «sterke» elevene taper i skolehverdagen siden avstanden mellom elevene reduseres.

2.4 Individperspektiv og systemperspektiv

Vi har nå sett på tradisjoner og historisk utvikling i skolen, og vi har sett at jakten på en god skole har foregått i mange år. Som vi har sett, står tilpasset opplæring sentralt i dag, og det vil videre være aktuelt å se på årsakstenkning når det kommer til elevenes utvikling i skolen.

Innenfor tradisjonell årsakstenkning blir det ansett som vesentlig å avdekke årsaken til et problem før tiltakene for problemløsning settes inn (Nordahl og Overland, 2015, s. 23). Dette har grunnlag i en forestilling om at det er viktig å kjenne årsaken til et problem for å kunne løse dette problemet. Årsakene vil forklare hvordan problemet er oppstått og peke på hva som må gjøres for å løse problemet. Med dette som et utgangspunkt er det ganske logisk at mye settes inn på å finne frem til slike årsaksforhold (Nordahl og Overland, 2015, s. 23). Individperspektivet er grunnleggende når det kommer til tilnærming til ulike vansker som elever kan ha i skolen, og dette innebærer at det rettes et sterkt søkelys mot de problemer og utfordringer som det enkelte barn har. Nordahl og Overland (2015, s. 23) peker på at dette individfokus på mange måter er en forutsetning for at retten til spesialundervisning ivaretas, men at det samtidig kan bidra til at en i mindre grad ser nærmere på barnets sterke sider, og ikke minst på den undervisningen som drives i skolen.

Individperspektivet betegnes ofte som et kategorisk perspektiv innenfor spesialpedagogikken, og dette perspektivet er sterkt individsentrert og knyttet til de vansker eller skader som det enkelte barnet har. Det eksisterer også en rekke individuelle variabler som er vesentlig for å kunne forklare og forstå læringsproblematikken i skolen, særlig gjelder dette nevrologiske, biologiske og genetiske variabler som kan identifisere ulike former for vansker hos eleven. Innenfor det kategoriske perspektivet blir det i stor grad brukt diagnostikk for å definere problemene og finne frem til gode metodiske løsninger. En økende bruk av diagnoser i

skolen tyder på at patologisk tilnærming og diagnostisering står sterkt, noe en kan se i spesialpedagogikken ved bruk av betegnelser som blant annet atferdsvansker, lærevansker, lese- og skrivevansker og andre mer spesifikke diagnostiske termer (Nordahl og Overland, 2015, s. 24-25). Betegnelsene og diagnosene uttrykker implisitt at det foreligger en sterk individorientering ved at de beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som det enkelte barn har. Nordahl og Overland (2015, s. 25) sier at det kan hevdes at problemene forstås og forklarer gjennom en form for sykeliggjøring av elevene, men at det også er vesentlig å påpeke at noen individuelle vansker kan betegnes som manglende ferdigheter uten at det nødvendigvis ligger noen patologi til grunn. Her vil det være elever som mangler den atferdsmessige kompetansen eller de sosiale ferdighetene som for eksempel er forventet i et klasserom. Disse elevene er ikke uten atferdsmessige eller sosial kompetanse, men de har gjerne en annen kompetanse enn den som er nødvendig og etterspurt i skolen.

Nordahl og Overland (2015, s. 25) peker på at de individrelaterte forklaringsvariablene i mange tilfeller kan se ut til å ha fått for stor betydning i skolen. Det individuelle perspektivet på læringsproblemer gir en viktig forståelse av lærevansker i skolen, men gir ikke en fullstendig forståelse. Alle de elevene som sliter faglig på skolen er også handlende aktører i klasserommet. Den måten elevene handler på i undervisningssituasjoner som de opplever å være for vanskelig, vil variere, men en finner ofte at det er en sammenheng mellom lav faglig mestring og problematferd som bråk og uro (Nordahl og Overland, 2015, s. 26). Betydningen av konteksten understreker hvor viktig det er i skolen å tilpasse opplæringen til elevenes evner, forutsetninger og deres behov. En slik type tilpasning vil særlig gjelde for de elevene som har klart identifiserte individuelle vansker. I dag er det barnets særskilte behov for tilpasset opplæring og ikke eventuelle diagnoser som skal være avgjørende for om det foreligger en rett til spesialundervisning eller ikke (Nordahl og Overland, 2015, s. 26).

Et velkjent psykologisk fenomen er *overforenkling*. En har for eksempel den fundamentale attribusjonsfeilen, som innebærer at man forklarer årsaker til ulike problemer med hjelp av egenskaper ved individet. Her forklarer man enten problemer med egenskaper individet åpenbart har, eller at man tillegger individet slike egenskaper (Nordahl og Overland, 2015, s. 26). Overforenkling resulterer i at årsaksforklaringer ikke tar nok hensyn til kompleksiteten i og mellom økologiske systemer som for

eksempel skolen og hjemmet. For å forklare økologiske systemer kan en si at det kjennetegnes ved at endringer av ett element i et system får konsekvenser for hele systemet (Nordahl og Overland, 2015, s. 26). Et eksempel på dette er hvis en klasse skifter lærer og dette fører til uro i klassen. En vil også kunne se at endringer av hvordan ulike systemer samhandler får konsekvenser for systemene. Dette kan en blant annet se hvis skole og hjem som ikke samarbeider, begynner med et ordentlig samarbeid, og dette får positive konsekvenser for trivsel til elevene både hjemme og på skolen. Når en ser tilpasset opplæring i en større sammenheng enn bare forhold til eleven, er det for å ivareta kompleksiteten i enhver læringssituasjon. Barn og unge sitt læringsutbytte i skolen påvirkes av flere ulike faktorer, blant annet forholdet mellom læreren og eleven og relasjonen mellom elevene.

Innenfor den relasjonelle tilnærmingen til en forståelse av elevenes problemer, vektlegges det at individuelle problemer har sin årsak i samfunnets og skolens struktur, de mellommenneskelige relasjonene og ikke minst innholdet i den vanlige undervisningen i skolen (Nordahl og Overland, 2015, s. 27). Her forstås ikke læringsproblemer kun som en konsekvens av skader eller vansker hos den enkelte elev, men også som et resultat av at den pedagogiske praksisen som er vanlig i skolen ikke har vært kvalitativt god nok. Når det kommer til en bred tilnærming til tilpasset opplæring blir læring betraktet ut fra et systemperspektiv, der problemoppfatningen bygger på sirkulære sammenhenger. Det vil si at innenfor et system skapes og vedlikeholdes problemer av samspeillet mellom enkeltfaktorer (Nordahl og Overland, 2015, s. 28). En klasse kan betraktes som et sosialt system. Systemperspektivet ivaretar i stor grad at alle elever står i en interaksjon med de omgivelsene som de til enhver tid er i, og ut fra en bred tilnærming til tilpasset opplæring vil læreren undersøke slike forhold i undervisningssituasjonen i tillegg til forhold som er knyttet til eleven alene. Her er hensikten å finne andre forhold som bidrar til svake læringsresultater i tillegg til spesifikke forhold ved eleven. På denne måten vil en bred tilnærming til tilpasset opplæring ivareta det smale perspektivet også (Nordahl og Overland, 2015, s. 29).

I dag er det en bred enighet om at læringsproblemene til enkeltelevne må ses i sammenheng med den generelle tilpasningen som er gjort av opplæringstilbudet i klassen, og en skole som er godt tilpasset vil som regel ha mindre behov for spesialundervisning enn en skole der tilpasningen er dårlig (Nordahl og Overland, 2015,

s. 29). Den individuelle og relasjonelle tilnærmingen kan ikke ses som to adskilte eller motstridende perspektiver. De kan som både analytiske modeller og som uttrykk for en pedagogisk og spesialpedagogisk praksis, sies å gripe inn i hverandre. Det går greit å ha en relasjonell tilnærming og samtidig følge med på individets vansker og problemer, og omvendt (Nordahl og Overland, 2015, s. 30).

2.5 Differensiering for elevene

I den første utgaven av boken *Exceptionally Gifted Children* som ble publisert i 1993, der 15 begavede barn fra Australia ble introdusert, følger man blant annet deres skolegang (Gross, 2003). Disse begavede barna sin situasjon på skolen blir også tatt opp i den andre utgaven av boken som kom i 2003. Barna skilte seg ut fra sine jevnaldrende på flere måter gjennom studiet som ble gjort av dem. 14 av disse barna startet på skolen med blant annet leseferdigheter og erfaringer som lå flere år foran deres egen alder. Gross (2003, s. 140) peker på at lignende elever som beskrevet over, forsvinner litt bort i skolesystemet siden det fremstår som uventet at de får til så mye i den alderen. Elevene passer ikke inn i den forventede læringskurven, og verken skolen eller lærerne har nok erfaring for å kunne gi elevene det de har behov for. I studien som ble gjort, var det bare fire av de 15 barna som hadde lærere som innstilte seg på at barna allerede kunne lese når de begynte på skolen. De andre elevene måtte følge den ordinære undervisningen og delta på aktiviteter som tilsa at de ikke hadde lært seg å lese enda. Noe som ble oppdaget i studiet var at 10 av elevene stoppet med lesing og studering av ulike tekster etter bare noen uker på skolen. (Gross, 2003, s. 141).

Det norske utdanningssystemet bygger på et ideal om at alle elever har rett på et likeverdig utdanningstilbud som er basert på tilpasset opplæring. Mens andre europeiske land har utviklet opplæringstilbud som er spesielt for elever med stort læringspotensial, har det gjerne i Norge vært en antagelse om at elever med stort læringspotensial klarer seg mye på egenhånd uten særlig oppfølging til tross for det som står i opplæringsloven §1-3. Om det ikke foreligger tilpasset opplæring for å stimulere de kognitive evnene til elever med stort læringspotensial, kan det føre til at de presterer lavere eller mister motivasjonen til å gjennomføre utdanningen sin (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s. 6). Det finske utdanningssystemet bygger på inkluderende idealer, i likhet med det

norske. Selv om elevene med stort læringspotensial ikke er mye omtalt i finske styringsdokumenter, er de omfattet av gjeldende lover og forskrifter om en inkluderende skole. De finske forskerne har funnet ut at i en egalitær kultur er debatten om elever med stort læringspotensial polarisert (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s. 6). Mens disse elever har mange engasjerte talspersoner, kommer også en del negative holdninger frem når det blir snakk om å gjøre noe for denne elevgruppen. I de nordiske landene er det lang tradisjon for å koble spesialtiltak i utdanning til samfunnets ansvar for å ta vare på de som er svakest, og forslag om tiltak for evnerike og talentfulle elever har derfor blitt avfeid som elitisme og til dels oppfattet som å motarbeide likhetsprinsippet. Det har vært en holdning om at de mest ressurssterke vil klare seg selv (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s. 6). Her kan en igjen se på hva kunnskap i skolen er, og som Kvam peker på velger man ikke et bestemt standpunkt i skolen, men en prøver å ta sikte på flere mål samtidig. Elevfokuset blir kanskje jevnere fordelt om en kan prioritere både danning og utdanning like mye, der de «sterke» elevene får et større fokus blant annet for å fremme samfunnsnyttig kompetanse i befolkningen.

Også barn og unge med stort læringspotensial må støttes og gis utfordringer om de skal utvikle seg, lære konsentrasjon og å arbeide målrettet. Motivasjon og innsats antas å være viktige faktorer når det gjelder å prestere høyt (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s. 6). De siste årene har det finske utdanningssystemet blitt mer fleksibelt når det kommer til elever med stort læringspotensial, blant annet finnes det tilbud om tidligere skolestart, mulighet for å hoppe over klassetrinn, faglig akselerering og evnegruppering. Det er i tillegg innført karakterfrie skoler, foreldrene kan velge skole for sine barn og det blir diskutert om det skal etableres spesialskoler, sommerskoler og egne utdanningsprogram for elevene (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s. 7).

I følge Tomlinson (2000) er differensiering et forsøk på å imøtekomme variasjonen mellom elevene i klasserommet gjennom mange perspektiver som tilpasser undervisning og lærestoff til å matche de individuelle behov (Idsøe, 2014, s. 98). Undervisningsdifferensiering innebærer at elevene blir tilbydd materiell og arbeid som er på variert nivå og med en variert vanskelighetsgrad, med ulike måter for gruppering. Elever som har et stort potensial innenfor lesing og skriving, har ikke nødvendigvis et utbytte av en tradisjonell undervisning siden de har avanserte ferdigheter hvis en sammenligner dem med sine jevnaldrende. Som nevnt tidligere blir akselerasjon og

beriking trukket frem som strategier for differensiering når det gjelder å tilpasse undervisningen for elever med spesielt gode leseevner (Idsøe, 2014, s. 99).

2.5.1 Akselerasjon

Akselerasjon er et tiltak som har godt empirisk grunnlag for å gjennomføres for elever med stort læringspotensial. De senere årene har man hatt mulighet for forsering for elever i ungdomsskolen og videregående. Tiltaket hviler på en definisjon som er bred, og ser ikke på kartleggingsverktøy utover skolepresentasjoner og eventuelt motivasjon for at elevene skal inngå i tilbudet (Smedsrud, 2018). Akselerasjon som metode bygger på at elevene med sine spesielle evner tilegner seg kunnskap raskere enn medelever, og igjen innebærer dette at elevene kan jobbe seg raskere gjennom det vanlige pensumet. Akselerasjon kan for eksempel være å hoppe over et klassetrinn, eller akselerasjon i utvalgte fag. Målet er å øke arbeidshastigheten til eleven for å lære mer på kortere tid uten at en nødvendigvis trenger å gå dypere i pensum (Smedsrud, 2018).

Smedsrud (2018) peker på at det erfaringsmessig er fristende med en rask løsning når det kommer til tilrettelegging for elever med stort læringspotensial, der en tilbyr homogene tiltak med visse inntakskrav som er basert på enten en karakterskala eller pådriv fra ressurssterke lærere og foreldre. Ut fra dette er det nærliggende å tilby forseringstilbud for de elevene som trenger noe ekstra i skolesammenheng. Her blir utfordringen at det er denne generaliseringen av elevgruppen som en over flere år har prøvd å motvirke, elever med stort læringspotensial har i likhet med «normaleleven» behov for et helhetlig opplegg som imøtekommer alle sider ved læringsprosessen, ikke bare hastighet (Smedsrud, 2018).

Å flytte elever med stort læringspotensial i høyere klassetrinn, blir kalt for forsering. Her påpeker Smedsrud (2018) at dette ikke er en god løsning for alle evnerike barn. Forsering handler om at eleven får gå raskere gjennom skoleprogresjonen, men en har ikke spesifikke oppfølgingstiltak om eleven skulle fullføre noen fag tidligere enn det som er forventet for han eller hennes alder. Da vil eleven ende opp med å være «ferdig» med faget, som vil føre til fritimer, men ikke nødvendigvis en videre progresjon i læring. Oppfølgingen er heller ikke lovfestet i opplæringsloven på lik linje med blant

annet § 5-1 spesialundervisning, noe som fører til at elevene ikke sikres en kvalitet i oppfølging utover de gitte rammene for pensum, det gjeldende året eleven forserer til (Smedsrud, 2018). Smedsrud skriver at det er mange utfordringer som ligger i gjennomføringen av slike tiltak. En annen utfordring som nevnes er at elevene i Norge gjerne må vente til ungdomsskolen før de mottar slike muligheter i skolen, noe som kan gjøre at en allerede her har mistet store deler av elevgruppen siden mange evnerike elever kan bli underytere og i verste fall utvikle en negativ atferd tidlig. En utfordringer er også at de evnerike elevene blir redusert til en homogen gruppe der en antar at forseringstilbudet vil imøtekomme flertallet av elevene sitt behov (Smedsrud, 2018).

2.5.2 Beriking

Beriking er en annen form for pedagogisk differensiering enn akselerasjon. Begrepet brukes gjerne til å beskrive flere muligheter for supplering og utvidelse av lærestoffet på de ulike alderstrinnene. Vi kan blant annet definere beriking som ulike typer organisering av undervisningen, modifisert lærestoff gjennom differensiering og utvidelse av klasseromsarbeid som fremhever mer kompleksitet, dybde, og utfordring (Gubbins, 2014, s. 235).

I et kunnskapssamfunn er leseforståelse en helt avgjørende form for kompetanse. Leseforståelse innebærer å utvinne og skape en mening ved at en gjennom søker og samhandler med skrevet tekst (Bråten, 2007, s. 11). I artikkelen *Elever som allerede kan lese*, skriver Idsøe (2015) om identifisering av elever som ligger på et høyt nivå innenfor lesing. Artikkelen nevner at identifiseringen bør skje tidlig, helst fra barnehagen (Idsøe, 2015, s. 60). Likevel vet vi at ikke alle blir oppdaget allerede her. Identifiseringen kan gjøres av lærere, foreldre og elevene selv. Som hjelpemiddel for å kunne identifisere elevene, har man nasjonale prøver, intelligenstester eller andre typer prøver som er utviklet for lesing. Her kan man se på førforståelsen, koding, ordforråd, leseforståelse og metakognisjon (Idsøe, 2015, s. 60). Når identifiseringen av elever som er sterke i lesing er gjort, må læreren kunne tilby eleven ulike muligheter til å lese tekster av høy kvalitet. For denne elevgruppen anbefales det mer fokus på kritisk lesing, metakognisjon og utvikling av analyse og tolkningsferdigheter (Idsøe, 2015, s. 61). Idsøe (2015, s. 61) avslutter artikkelen med å skrive at det både nasjonalt og

internasjonalt er behov for mer forskning på effektive læringsstrategier innenfor lesing for denne elevgruppen.

Når det kommer til skriveopplæring, er en av utfordringene her at skriveprosessen er et mer subjektivt område å undervise innenfor, enn lesing er (Idsøe, 2014, s. 102). Elever som har høye skriftlige evner, tjener på å ha frihet til å uttrykke seg selvstendig og å ha et støttende læringsmiljø. Disse elevene trenger å lære seg og å beherske grunnleggende ferdigheter som grammatikk, ortografi, vokabular og tegnsetting. Lærere må opprettholde en balanse mellom å utvikle elevenes kreative skrivemåter og analytiske fremstillinger, inkludert argumenterende skriving. Skriving med talentfulle elever bør inkludere en eksponering for gode skriftlige eksempler gjennom mye lesing, vurderinger av annet skriftlig arbeid og flere muligheter til å kunne praktisere egne skriveferdigheter (Idsøe, 2014, s. 103).

Når vi snakker om hva elever med stort læringspotensial har behov for innenfor skriveopplæring, er det naturlig å se på hvorfor elevene bør få skriveoppgaver. Som tidligere nevnt skriver Laila Aase (2005, s. 71) om at en hovedoppgave i norskfaget er å kunne tilby elevene ulike tenke- og skrivemåter som de ikke uten videre møter andre steder, på en slik måte at de kan bety noe for dem. Iversen og Otnes (2016) trekker frem tre hovedhensikter med å gi elevene skriveoppgaver. For det første skal en gi skriveoppgaver for at elevene skal lære, der elevene skal bruke skrivingen i læringsprosessen. Her brukes skrivingen som et verktøy for eleven for å tilegne seg et kunnskapsstoff. For det andre skal skriveoppgaver bidra til elevenes skriveferdighet, der elevene skal trenes i å skrive gode og kommunikative tekster. Den siste hensikten som blir trukket frem her er skriveoppgaver for å dokumentere, der hensikten er at elevene skal dokumentere for læreren at det som var etterspurt i oppgaven har blitt lært, forstått eller gjort (Iversen og Otnes, 2016, s. 41).

I et intervju med forskning.no forteller Astrid Lenvik, som har forsket på elever med stort læringspotensial ved Universitetet i Bergen, at en god måte å møte elevgruppen på er å enten la de gå fortere frem i undervisningen eller å utnytte bredden i fagene bedre (Jakobsen, 2020). Hun peker på at lærerne kan la elevene jobbe med tematikk som er innenfor det samme hovedtemaet som resten av klassen, men at elever med stort læringspotensial kan få gå mer i dybden. Hun mener at elevene kan være i

klasserommet med de andre, men likevel jobbe med egne prosjekter innenfor et område som interesserer dem, for eksempel et tema der flere fag kombineres (Jakobsen, 2020). I den internasjonale forskningsartikkelen til Freeman, Raffan og Warwick blir beriking også trukket frem som en utbredt strategi i møte med elever med eksepsjonelle evner (Freeman m.fl., 2010). Artikkelen trekker blant annet frem at det er en vekst av en mer demokratisk tilnærming i skolen som gir lærere, foreldre og elever med myndighet. Det trekkes også frem at det er et større fokus enn tidligere på å se på begavelse som en oppmuntring til beriking og differensiering i klasserommet (Freeman m.fl., 2010, s. 4).

I undersøkelsen trekkes det frem at det er viktig å ha en mangesidig tilnærming for å oppdage skult potensial. Det er viktig med forbedring av hele skolen når en har fokus på begavet utdanning, og ved å ta mer utgangspunkt i læreplanene og behovene til de dyktige elevene, kan skolene skape et mer positivt miljø der mangfold og innovasjon blir verdsatt (Freeman m. Fl., 2010, s. 23). Både akselerasjon og berikelse nevnes som en god måte klasseromsundervisning kan gis gjennom, men at dette må bestemmes etter elevenes behov. «Acceleration and enrichment are not mutually exclusive and a rich approach to provision will incorporate elements of both as appropriate» (Freeman m. Fl., 2010, s. 23).

Som vi har sett at blant annet Lie (2014, s. 68) har pekt på, er elever med stort læringspotensial elever som er like forskjellige som barn med normal intelligens. Dette er noe som også trekkes frem i denne forskningsartikkelen, der det nevnes at selv om det kan være fristende å anta at begavede elever er like, er disse elevene like forskjellige som den generelle elevpopulasjonen. Det er derfor så viktig å skreddersy tilbudene som gis elevene for å dekke elevenes svært forskjellige behov (Freeman m. Fl., 2010, s. 23). I et mangfold vil ikke en størrelse passe for alle.

I forskningsartikkelen til Freeman, Raffan og Warwick (2010) blir digital opplæring trukket frem som en nødvendighet for å utvikle læring og støtte for elever og deres lærere. Her pekes det på at programmer som er online kan støtte og forbedre samarbeid og kommunikasjon, samt styrke læring og faglig utvikling. Ulike nettverksteknikker har et stort potensial innenfor feltet med de elevene som har et stort læringspotensial, og dette vil være viktig å utnytte (Freeman m. Fl., 2010, s. 23). På utdanningsdirektoratet (2020) sine sider står det at en god digital praksis har merverdi i det fysiske

klasserommet på skolen. Romstad skriver om bruk av teknologi som læringsverktøy som en beriking for lite motiverte elever (2018). Hun påpeker at dersom teknologien benyttes som støtte i undervisningen og gir elevene et bedre læringsutbytte enn de ville fått uten teknologi, så er det et nyttig virkemiddel for barn i skolen (2018, s. 34). Her vil mye avhenge av lærerens digitale kompetanse, og hvordan den teknologiske, faglige og pedagogiske kompetansen brukes for å tilpasse undervisningen til kompetansemål, klasse og elev. En ny teknologi gir muligheter til nye måter å samarbeide og samhandle på, og kan sette elevene i gang med arbeidsmåter på en engasjerende måte (Romstad, 2018, 34). Romstad (2018, s. 35) peker på at sammen med gode undervisningsopplegg og læringsaktiviteter, kan teknologien gi elevene engasjerende læringsaktiviteter.

Strømsø og Bråten (2007, s. 197) peker på at digitale tekster er mer interaktive enn papirbaserte tekster siden de digitale tekstene reagerer på leserens initiativer. Større grad av interaktivitet kan skape mer engasjement hos leseren, og de digitale tekstene kan oppleves som mer morsomme og mer motiverende å arbeide med. I tillegg vil disse tekstene ofte invitere leseren til å utforske ulike spørsmål eller temaer, som med andre ord tilbyr leseren flere muligheter til å utforske akkurat det han eller hun er interessert i (Strømsø og Bråten, 2007, s. 197). Når det kommer til digitale verktøy i skriveforløpet, peker Iversen og Otnes (2016, s. 37) på store muligheter for elevene med at de blant annet kan skaffe seg mye nyttig informasjon på internettet som kan passe godt inn i ulike skriveprosjekt. Den digitale revolusjonen har ført med seg programvare til å dekke de fleste behov i et skriveforløp. Dette gjelder alt fra idéfase til korrekturfase. Iversen og Otnes (2016, s. 94) peker imidlertid på at enten det gjelder skrivning i privatlivet, yrkeslivet eller i skolen, så vil utnyttelsen av de digitale tekstredskapene være betinget av skriverens vilje, evne og kompetanse innenfor det digitale feltet.

3.0 Metode og metodiske overveielser

I metodekapittelet vil jeg først kort presentere hvor prosjektet og metoden plasserer seg vitenskapsteoretisk. Videre vil metodekapittelet klargjøre for hvordan jeg har gått frem for å finne informasjon som belyser problemstillingen. Det blir redegjort for valg av metode, gitt en beskrivelse av fremgangsmåten for dataproduksjon og hvordan datamaterialet ble analysert. Til slutt blir forskningsetiske hensyn diskutert.

Når man driver med forskningsarbeid, må man benytte seg av en metode. Opprinnelig betyr ordet metode «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Det er en fremgangsmåte for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap innenfor det område en ønsker å forske. Metodebruk innebærer blant annet spørsmål om hva slags kunnskap det går an å ha om et gitt tema. Om man velger kvantitativ eller kvalitativ metode, vil ofte basere seg på hva som passer best for den problemstillingen som er aktuell og de ulike forskningsspørsmålene i en undersøkelse. Vi kan betrakte en metode som et håndverk, og det å lære seg å forske handler på mange måter om å lære seg bestemte vitenskapelige fremgangsmåter (Danielsen, 2013, s. 139).

3.1 Metodevalg

Forskningen bygger på det vitenskapsteoretiske perspektivet *fenomenologi*. Dette omfatter vektlegging av bevissthet og livsverden, åpenhet ovenfor intervjupersonens opplevelser, stor vekt på presise beskrivelser, forsøk på å sette forhåndskunnskap i parentes, og en søken etter invariante essensielle betydninger i beskrivelsene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 75). Mitt prosjekt er fenomenologisk på det grunnlag at jeg intervjuer informanter om *deres* opplevelse av å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Jeg kan ikke konkludere med at informantenes svar gjelder for alle undervisningssituasjoner. Noe av det jeg ønsket med prosjektet var å få frem informantenes erfaringer og kunnskap om elever med stort læringspotensial, og hvordan den enkelte lærer tilrettelegger for denne elevgruppen.

I masteravhandlingen er en kvalitativ metode benyttet. Kvalitativ forskning studerer først og fremst den autentiske konteksten og hvordan informantene ser på denne (Krumsvik, 2015, s. 21). Jeg finner det mest hensiktsmessig å bruke denne metoden da problemstillingen tar utgangspunkt i å undersøke hvordan det blir tilrettelagt. Ifølge Larsen (2012, s. 22) er kvalitativ data en type data som sier noe om kvalitative (ikke-tallfestbare) egenskaper hos undersøkelsespersonene. Dette er noe som passer for dette prosjektet, da jeg ikke er ute etter noen bestemte tall, men heller mer utdypende informasjon. Innenfor den kvalitative metoden har jeg videre valgt å benytte intervju. Grunnet for dette er at intervju gir en mulighet til å snakke med personer som jobber eller har jobbet med denne elevgruppen. Et intervju gir en også mulighet til å få tilgang til informantenes erfaringer i større grad enn gjennom for eksempel spørreskjema. Det er et mål i det kvalitative forskningsintervjuet å få frem betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Jeg ønsket å forske på hva som blir gjort i undervisningen for å tilpasse elever med stort læringspotensial. Intervju som metode gir muligheten til å komme i kontakt med mennesker som har eller har hatt disse elevene i klasserommet sitt, og som har undervist elevene. Å ha en samtale med disse informantene om tilretteleggingen og strategier som benyttes, har jeg vurdert som svært nyttig i masteroppgaven. I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi ønsker å vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20).

Det å intervju avhenger av de praktiske ferdighetene og personlige vurderingene til intervjueren. Intervjuets kvalitet måles ut fra styrken og verdien av den kunnskapen som blir produsert, og intervjukunnskap produseres gjennom en samtalerelasjon. Den er kontekstuell, pragmatisk, språklig og narrativ (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 36). Kvalitative intervjuer er brukt i en varierende grad i samfunnsvitenskapene gjennom hele det 20. århundre. De historiske intervjuundersøkelsene som blant annet Freuds psykoanalytiske teori og Piagets teori om barns utvikling, har hatt en stor innflytelse på sine respektive fagområder (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 29).

Når jeg skulle samle inn data fra informantene, ønsket jeg å benytte et semistrukturert intervju. Jeg ville ha spørsmålene definert på forhånd av intervjuet i en intervjuguide, men med muligheter til å kunne ta opp spørsmål som ikke var planlagt. Jeg tenkte at

dette ville skape muligheter for å få mer levende svar, og det å gå mer i dybden på noen spørsmål. Likevel vil det her være viktig å være oppmerksom på at samtalen ikke blir dratt i en retning som er irrelevant for prosjektet mitt. Det å ha en intervjuguide som baserer seg på konkrete tema og intervju spørsmål er utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet, men også at en har mulighet til å følge opp noe som ikke er nedskrevet på forhånd av intervjuet (Krumsvik, 2013, s. 125). Det å ha muligheten til å kunne stille et oppfølgingsspørsmål kan være med på å få en god flyt i intervjusamtalen, og skape en bedre dialog.

3.2 Fordeler og ulemper ved den valgte metoden

Det er naturlig at alle metoder kan inneholde både fordeler og ulemper ved seg. Når det kommer til det kvalitative forskningsintervjuet, er det vanlig å møte personene ansikt til ansikt. Fordelen med dette er blant annet at det ofte vil være mindre frafall av personer som skal brukes i methodedelen. For å kunne gjennomføre et intervju, må en avtale tidspunkt og møte opp. For noen kan dette likevel virke negativt inn da en kan bli nervøs av en slik setting. I tillegg kan det også være vanskeligere å være ærlig når en skal sitte ansikt til ansikt med intervjueren. Noen vil kanskje da komme med et svar som en tror intervjueren ønsker, eller at en gir et svar som en tror er allment akseptert. En av fordelene jeg så med denne metoden, er at en får mulighet til å gå i dybden. Her får en oftest bedre mulighet for en helhetsforståelse av noe (Larsen, 2012, s. 26).

Fordelen ved at jeg valgte å benytte meg av det semistrukturerte intervju, var blant annet den muligheten jeg fikk til å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Jeg kunne stille de typiske «hvorfor» spørsmålene og komme med spørsmål underveis. Dette fører også til en bedre validitet fordi man kan stille utdypende spørsmål, legge til flere spørsmål, be om en oppklaring og unngå store misforståelser (Larsen, 2012, s. 26). Å bruke ledende spørsmål, kan virke som både en fordel og ulempe. Da stiller man spørsmål på en slik måte at svaret blir påvirket av måten man stiller spørsmålet på. Dette kan virke negativt fordi måten man stiller spørsmålet på, fører svaret i en bestemt retning. Samtidig kan en stille disse spørsmålene for å sjekke intervjuobjektets reliabilitet eller for å få klarhet i dens fortolkninger (Kvale og Brinksmann, 2015, s. 201). I dette prosjektet var det en

fordel å ha utarbeidet en intervjuguide. Intervjuguiden sikret at jeg fikk svar på det jeg ønsket svar på, men uten at det styrte samtalen for mye.

3.3 Utvalg av informanter

I startfasen av dette prosjektet, ble det vurdert to ulike muligheter når det kommer til informanter. Det ene var at det ble gjennomført intervjuer av et utvalg av lærere som jobber på ulike skoler. Det andre var at informantene jobber på samme skole, og at lærere fra denne skolen ble intervjuet. Etter ulike vurderinger ble det besluttet å gjennomføre intervjuer med lærere fra ulike skoler. Grunnen til at dette virket best for prosjektet, var med tanke på at informasjonen som skulle innhentes da gjerne i større grad ville belyse ulike måter å tilrettelegge. Om alle lærerne jobber på den samme skolen, er det mulig at datainnsamlingen fra informantene blir litt for lik.

Jeg tok en vurdering på at åtte informanter ville være et riktig antall for prosjektet. Dette antallet gir mulighet for å innhente ulike perspektiv, og samtidig er det ikke for mange informanter til at det blir uoverkommelig å gjennomføre på den gitte tiden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 147) påpeker at når en starter et prosjekt er det lett å overse hvilke ressurser som kreves i intervjuundersøkelsen. Det dukker blant annet opp spørsmål om hvor mye tid forskeren kan bruke på undersøkelsen. Selve gjennomføringen av intervjuene er som regel ikke så tidskrevende, mens det krever mye mer tid å transkribere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 147).

Som nevnt søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden fra intervjupersonenes side, og et mål er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Siden jeg ville forske på hvordan det blir tilrettelagt for elever med stort læringspotensial, ble det aktuelt å få til intervju med informanter som har arbeidet med denne elevgruppen. For å få tak i disse informantene, visste jeg at jeg måtte bruke en del tid på å komme i kontakt med skoler som har lærere som er kjent med denne typen tilrettelegging. Det var heller ikke sikkert at alle jeg kom i kontakt med hadde hatt elever i klassen sin som går under kategorien *stort læringspotensial*, og

jeg måtte derfor ta en vurdering før intervjuene om hva slags kriterier som skulle ligge til grunn for at informantene kunne gi nyttig informasjon for oppgaven.

Det ble skrevet et informasjonsbrev som forklarer hva som inngår i prosjektet. Her skrev jeg at det var ønskelig å få til intervju med lærere som jobber eller har jobbet på mellomtrinnet. I tillegg trakk jeg frem at det var en fordel om læreren hadde en form for erfaring med elever med stort læringspotensial, men at det ikke var et krav. Det ble naturlig å ha som kriterium at intervjuene gjøres av lærere på mellomtrinnet ettersom at det er disse trinnene som jeg har valgt å rette problemstillingen mot. Når det kommer til lærernes erfaringer, valgte jeg å ikke sette dette som et absolutt krav, men heller få frem at det kunne være en fordel når spørsmålene skulle besvares.

Det ble sendt ut en mail med informasjonsbrevet til rektor på flere ulike skoler. Jeg forklarte i mailen at det var ønskelig med intervju av både rektor og lærere om dette var mulig. I starten etter at jeg hadde kontaktet skolene, var det lite respons. Jeg fikk svar fra flere om at det var for travle tider med tanke på smittesituasjonen med Covid-19 til at deres skole kunne stille på intervju. Jeg hadde en ny runde med mail som jeg sendte til enda flere skoler, og etter en stund begynte jeg å få noen positive svar der lærere sa ja til å stille på intervju. Jeg fikk også mail fra en rektor som sa ja til å svare på spørsmål. Til slutt fikk jeg gjennomført åtte intervju som jeg hadde satt som mål. En av disse åtte er rektor, og det ble dermed gjennomført intervju med syv lærere og en rektor. Selv om en rektor er intervjuet, er det ikke lagt vekt på et eget rektorperspektiv i avhandlingen. Rektoren deler litt fra sin tid som inspektør der han jobbet en del med elever med stort læringspotensial. Han har jobbet som rektor i ett år, og fem år som inspektør før det. Han fortalte under intervjuet at en del av oppgavene har vært like. Alle lærerne som er intervjuet, har jobbet mest på mellomtrinnet. Noen av de har vært innom andre trinn også. Informantene fikk som nevnt vite tema og litt om prosjektet på forhånd av intervjuene, men intervjuguiden fikk de ikke kjennskap til før intervjuet. Jeg valgte å gjøre det på denne måten så informantene ikke skulle finne frem svar på spørsmålene før intervjuet, men heller svare på det de visste der og da.

3.4 Datainnsamling

I informasjonsbrevet skrev jeg at intervjuet kunne gjennomføres ved oppmøte, Zoom eller Teams. Jeg skrev at dette kunne informantene velge selv. Etter å ha snakket med informantene, ble det bestemt at det var best å gjennomføre intervjuene ved å bruke Zoom og Teams. Dette var noe som samtlige informanter ønsket grunnet smittesituasjonen. Zoom og Teams er nokså like konsept, der man snakker med personer over en videosamtale. Man ser og hører den man snakker med selv om man ikke sitter i samme rom.

Intervjuene gikk fint for seg, alle møtte til avtalt tidspunkt og det var ikke noe problem med verken lyd eller video. Intervjuene varte mellom 10 og 30 minutter. I informasjonsbrevet skrev jeg at intervjuet ville vare i maks 30 minutter. Jeg er glad for at jeg valgte å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet. Det var nyttig å kunne stille oppfølgingsspørsmål og be om avklaring underveis i samtalen. Jeg følte også at den valgte intervjumetoden gjorde at det ble mer flyt i samtalen. Under intervjuet ble det benyttet lydopptak. Ved å bruke dette, hadde jeg mulighet til å konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Når en bruker intervjuopptak, er det viktig å passe på at alt er i orden med opptakeren og at det er mulig å høre samtalen som er tatt opp. Her kreves det at intervjueren unngår bakgrunnsstøy og ber intervjupersonen om å snakke høyere om det er nødvendig (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Vi fikk beskjed om at det var et begrenset antall opptakere til utlån på UiB, så jeg valgte å bruke mobiltelefonen som opptaker etter avklaring om dette. Informantene fikk beskjed på forhånd at det ble tatt lydopptak av intervjuet, og at dette opptaket vil bli slettet ved prosjektets slutt. Opptaket lagres på et sikkert sted før det slettes. Jeg hadde utformet et samtykkeerklæringskjema før intervjuene skulle gjennomføres, og disse skjemaene ble sendt til informantene i forkant for signering.

3.5 Analyseprosessen

Når en skal starte med analyseprosessen, er det ønskelig å skape et system i materialet som ligger foran seg. Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) skriver at det å analysere vil si «å dele noe opp i biter eller elementer». Å analysere kvalitativ data krever en

forståelse av tekst slik at svarene kan formes på riktig måte i forskningen (Creswell og Guetterman, 2020, s. 272). Det blir i denne analyseprosessen tatt utgangspunkt i Creswell og Guetterman sin beskrivelse av hva som kan tas med i en kvalitativ analyse. Det første steget er å forberede, organisere og transkribere datamaterialet. Videre skal dette materialet kodes, og en kan forme temaer. Det er viktig å få frem en mening med funnene fra informantene. En skal til slutt vurdere validiteten i prosessen (Creswell og Guetterman, 2020, s. 272). I dette prosjektet ønsket jeg å finne ut av hvordan undervisningen tilrettelegges for elever med stort læringspotensial i norskfaget. Her var jeg interessert i lærernes erfaringer i skolehverdagen, samt deres kunnskap og tanker rundt temaet. For å få en bedre forståelse av det informantene forteller, har jeg valgt å benytte en temabasert analyse.

3.5.1 Organisering og transkribering

Etter intervjuene var ferdig, satt jeg igjen med åtte ulike lydopptak. Intervjuene varte i alt fra 10-30 minutter. Creswell og Guetterman (2020, s. 274) poengterer at et 30-minutters langt intervju fort kan resultere i 20 sider transkripsjon med lite mellomrom, og at det derfor er viktig med et godt system når en skal organisere og transkribere.

Jeg måtte deretter gå i gang med å transkribere resultatene. «Transcription is the process of converting audio recordings or field notes into text data» (Creswell og Guetterman, 2020, s. 275). Altså betyr det å transkribere at noe blir transformert, og at det skifter fra en form til en annen. Her måtte det oversettes fra talespråk til skriftspråk. Hvor mye tid som går til å transkribere et intervju vil avhenge av opptakets kvalitet og skrivehastigheten til den som transkriberer (Kvale og Brinksmann, 2015, s. 206). Under transkriberingen ble det beregnet god tid til å få med alt som ble sagt i opptaket. Det å kunne spole tilbake i opptaket, ble viktig for å forsikre at det som ble oversatt til skriftspråk var korrekt. Jeg valgte å ikke skrive ned ulike pauser og ekstra ord som kom med i intervjuet, som ikke hadde en påvirkning på det som ble fortalt. Det ble tatt en vurdering om at dette ikke var nødvendig i prosjektet. Det finnes ingen standardsvar på hvor mange detaljer som skal angis her. Svarene vil avhenge av hva transkripsjonen skal brukes til, og om den for eksempel skal brukes til en detaljert språklig analyse eller

en konversasjonsanalyse, eller en lettlest utgivelse av intervjupersonens historier (Kvale og Brinksmann, 2015, s. 208).

3.5.2 Temabasert analyse

«Coding is the process of segmenting and labeling text to form descriptions and broad themes in the data» (Creswell og Guetterman, 2020, s. 279). Koding brukes blant annet for å forstå datamaterialet og dele materialet inn i ulike deler. Som nevnt er det her valgt en temabasert analyse i dette prosjektet. Dette er en måte å analysere kvalitativ data der materialet deles inn i ulike tema (Creswell og Guetterman, 2020, s. 287). Ved å bruke dette er det ønskelig å sammenligne informasjonen de ulike intervjuobjektene har rundt spørsmålene. Som nevnt valgte jeg å presentere resultatet fra intervjuene i 10 temaer. Temaene har bakgrunn i spørsmålene som jeg ønsket å stille informantene. Det ble også aktuelt å dele inn på denne måten på grunn av at det gav studien en god oversikt over de funnene som kom frem. Disse temaene er delt inn slik;

1. *Begrepet «elever med stort læringspotensial»*
2. *Evnerik eller skoleflink?*
3. *Fokuset på elevgruppen i dag*
4. *Forkunnskaper om elevgruppen*
5. *Erfaringer gjort i skolen*
6. *Samarbeid mellom klasser/skoler*
7. *Tilpasning i norskfaget*
8. *Tid og ressurser*
9. *Likhet i skolen*
10. *En prioriteringssak?*

Ved å benytte Creswell og Guetterman (2020, s. 287) sin beskrivelse vil temaene kategoriseres som *Ordinary themes*, der dette er temaer som forskeren kan forvente å finne. Under hvert tema fylte jeg inn hva de ulike informantene hadde sagt. Med hensyn til anonymisering, vil fremlegging av svar fra informantene foregå slik; rektor, lærer 1, lærer 2, lærer 3, lærer 4, lærer 5, lærer 6, lærer 7.

3.5.3 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet er viktig å ta med seg når en driver med forskningsbasert arbeid. Validitet kan oversettes til relevans eller pålitelighet. I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). I dette arbeidet handler det om at den informasjonen som blir samlet inn, er relevant når det kommer til problemstillingen som er satt for oppgaven. Dette prosjektet har som nevnt semistrukturerte intervju som metode, og da kan en i større eller mindre grad påvirke hvilken retning samtalen skal gå for å kunne sikre den relevante informasjonen som er nødvendig.

I intervjuforskningen stilles det ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmål om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Her vil selve intervjusituasjonen spille inn.

Intervjuobjektet kan blant annet være nervøs og dikte opp et svar som personen tror er ønsket. Samtidig vil arbeidet med å behandle intervjudataen være viktig, og det å holde orden på hvilken informant som sa hva. Utvalg av informanter vil også kunne påvirke reliabiliteten. Her må det presiseres at det resultatet som jeg har fått fra intervjuene, ikke er en fasit. Svarene fra de åtte ulike informantene, er deres egne erfaringer og tanker rundt elever med stort læringspotensial. Det vil likevel finnes mange andre svar på dette som ikke vil komme frem her. Hadde jeg intervjuet noen andre, ville svarene kanskje vært noe annerledes.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Registrering og vurdering av prosjektet mitt sine forskningsetiske aspekter og ivaretagelse av personvern blir gjort i tråd med UiB sine retningslinjer og rutiner på området. Prosjektet ble registrert i UiB Rette i starten av arbeidet med prosjektet. I et

slikt prosjekt må man alltid gjøre forskningsetiske vurderinger. I mitt prosjekt ble det blant annet viktig at de funnene jeg fikk gjennom intervjuene, ble overført så nøyaktig som mulig til oppgaven. Forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og på de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). En moralsk ansvarlig forskningsatferd er forbundet med forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handling. Betydningen av integriteten til forskeren øker i forbindelse med intervju grunnet at intervjueren selv står som et viktig redskap for innhenting av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). De etiske kravene til forskeren omfatter også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem. Her må forskerens offentliggjøring av funn være så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108).

Når det kommer til informantene og hendelser de forteller om, er anonymisering av dette svært viktig. Her måtte jeg passe på at jeg fulgte de lover og regler som er satt, og at prosjektet mitt ikke skaper utfordringer for de som er innblandet. Konfidensialitet i forskningen viser til enigheten en har med deltagerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltagelse, og dette innebærer som oftest at privat data som identifiserer deltagerne, ikke skal avsløres (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). Informert samtykke skal leveres til intervjupersonene i god tid før selve intervjuet, slik at de som deltar er godt informert om undersøkelsen og mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Samtykket innebærer også at en sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer om retten til å trekke seg fra undersøkelsen. Begrepet informert samtykke, baserer seg på prinsippet om individuell autonomi som respekterer menneskers evne til å ta beslutninger og skal passe på at de som deltar ikke skades (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104).

Som nevnt har jeg en interesse for det valgte temaet for masteroppgaven, og jeg har tidligere snakket med mennesker som har vært tett på elever med stort læringspotensial. Noe som ble viktig når jeg skulle startet med prosjektet, var å skifte fra en normativ til en analytisk posisjon. Forskeren sine egne erfaringer kan være en viktig innfallsvinkel fordi en blant annet kjenner den praktiske siden av det en skal forske på, men likevel vil egne erfaringer kanskje være en utfordring for forskningsarbeidet (Krumsvik, 2015, s. 55). Forskning handler om å analysere menneskelige handlinger og fenomen kritisk, og

en kan ikke drive med forskning på egne premisser. En må også kritisk analysere erfaringsbasert kunnskap, blant annet fordi det er lett å ta feil selv om man har mye egen erfaring (Krumsvik, 2015, s. 55).

4.0 Resultat

I denne delen blir funnene fra det analytiske datamaterialet presentert. Resultatet deles inn i 10 ulike temaer, som tar utgangspunkt i spørsmålene informantene har svart på. Det blir først informert om hvor mange år hver informant har jobbet i skolen.

Rektor - har jobbet som rektor i ett år, og fem år som inspektør.

Lærer 1 - har jobbet som lærer i fire år.

Lærer 2 - har jobbet som lærer i syv år.

Lærer 3 - har jobbet som lærer i 39 år.

Lærer 4 - har jobbet som lærer i tretten år.

Lærer 5 - har jobbet som lærer i 23 år.

Lærer 6 - har jobbet som lærer i tre år.

Lærer 7 - har jobbet som lærer i åtte år.

4.1 Begrepet «elever med stort læringspotensial» (Tema 1)

Informantene ble først spurt om begrepet «elever med stort læringspotensial» er et kjent begrep for dem eller om det evt. er et annet begrep de er mer kjent med. Her var det ganske like svar. Rektor forteller at dette er et begrep som blir brukt på deres skole, men at han også er vant med at andre begrep blir brukt. Lærer 1 sier at det er mange begreper som brukes, blant annet «sterke elever». Elever med stort læringspotensial er også et kjent begrep for læreren. Lærer 2 forteller at hun ofte bruker «elever med høyt læringspotensial». Videre sier lærer 3 og lærer 4 at dette er et begrep som de er kjent med, og lærer 4 nevner at også evnerike barn blir brukt. Lærer 5 sier at dette er et

uttrykk man forstår. «Det er snakk om flinke elever, elever som er flinkere enn klassen». Lærer 6 er kjent med begrepet litt på grunn av at de har tenkt til å jobbe med dette begrepet i teamet på skolen. «Vi jobber med noen kompetansepakker på skrivesenteret, og skal gå i gang med arbeid med elever med stort læringspotensial. Vi skal gjøre dette fordi det var flere av oss som ønsket seg dette temaet». Læreren forteller at det ikke har vært så mye fokus på det, så de har følt på at de ikke kan så mye om det. For lærer 7 er dette også et kjent begrep, men læreren er også vant til «evnerik elev».

Informantene ble spurt om hvordan de vil beskrive elever med stort læringspotensial. Rektor forteller at de har hatt noen elever tidligere skoleår, som fikk et utvidet pensum, et tilbud utenfor det som er normalpensum innenfor det trinnet de er på. Lærer 1 mener at dette er elever som ligger litt i overkant. «De følger gjerne ikke helt de andre i klassen og ligger på et litt høyere nivå. De opplever gjerne at det meste er enkelt. Det er sterke elever som tar ting lett, lærer effektivt og fort og har mye kunnskap». Læreren sier at de er skoleflinke, men gjerne mer enn skoleflinke. Lærer 1 sier videre at disse elevene trenger mer utfordringer i skolen. «Jeg er redd for at disse elevene ikke er like motiverte, og at de opplever en kjedelig hverdag. Da er det lett for at de mister motivasjonen». Lærer 2 føler de er litt delt i to, at det kommer litt an på hva elevene viser. «I utgangspunktet er dette elever som kan litt mer enn det en gjennomsnittselev kan, på den måten at eleven er flinkere til å reflektere og gå litt mer i dybden på de ulike tingene og mer nysgjerrig på hvordan og hvorfor». Læreren sier videre at samtidig har du den negative adferden som at de kan ha høyt læringspotensial, men de er ikke interessert i å vise det.

Lærer 3 sier at dette er elever som er på i timene, fokusert på faget og temaet. «De kan trekke tråder og ha sine egne meninger, og de slipper seg raskere løs fra manus». Lærer 4 mener at det kan gå flere veier. «Du har de som har en indre motor, de løser alt du gir de. I den forrige klassen så hadde jeg en som slet på mange områder, men som også hadde utrolige kunnskaper». Læreren forteller at eleven slet litt sosialt, og hadde atferdsvansker, men at eleven utpekte seg på flere ting. «Alltid når vi begynte på et nytt tema så hadde han store forkunnskaper og han fikk låne mange bøker som kunne ta han videre. Men så kan man ikke ha en elev som bare sitter og leser». Lærer 5 sier at dette er elever som skjønner mer enn klassen ellers, og at de ikke trenger å være like skoleflinke i alle fag.

De tar fort det som er pensum på trinnet, og de skjønner hva som skal skje. De trenger bare litt veiledning så er de selvgående mye av tiden. De kan skjønne mye uten hjelp, og blir fort ferdig med det som skal gjøres og mer.

Lærer 6 tenker at dette er elever som innenfor ulike fag gjerne har ekstra potensial eller at de mestrer noe bedre eller at de kunne mestret det bedre enn sine jevnaldrende hvis de hadde fått litt mer oppfølging eller pushing. Lærer 7 forteller at dette er elever som gjerne lærer raskere og tilegner seg en mer avansert kunnskap hvis man sammenligner det med elever på samme trinn. «Det trenger ikke å gjelde i alle fag, men kanskje det særlig er et spesifikt fag der eleven utpeker seg».

4.2 Evnerik eller skoleflink? (Tema 2)

Informantene ble spurt om de har noen tanker rundt hva som kan skille en evnerik elev fra en skoleflink elev. Rektor forteller at de har elever på mellomtrinnet som legger enormt mye arbeid ned i skolearbeidet, og på grunn av den innsatsen så er det meste helt strøket, men det krever akkurat den arbeidsinnsatsen. «Vi har også det motsette, gjerne gutter som ikke interesserer seg for arbeidet, gjør minimalt, men likevel får de til det meste de gjør». Rektor sier at disse kan gjerne være evnerike. «For å få et eget opplegg der de går videre fra det klassen holder på med, så skal man være både evnerik og skoleflink og motivert og alt. Det skal være en kombinasjon der som er på plass». Rektor tenker det er mange evnerike som ikke gjør det så bra for de ikke har motivasjon.

Vi har elever med type ADHD og aspergers som gjør det ganske dårlig på skolen, men prøv og spill sjakk med dem, de hadde knust deg. De er så evnerike at det er helt vanvittig. Men det kommer ikke frem i det de gjør på skolen. Selv om en elev har potensialet, så er det ikke sikkert at de er modne for det. Alt må på plass.

Lærer 1 sier at det er en forskjell mellom skoleflink og evnerik. «Mange kan være skoleflinke, men evnerike elever får gjerne ikke de utfordringene som de trenger. De får det ikke tilpasset ut fra sine forutsetninger». Læreren sier at de er i en motsatt skala av de som sliter. «De «svake» elevene blir nok mer belyst enn de med stort læringspotensial». Lærer 1 føler at denne gruppen glemmes litt. Lærer 2 syns personlig at det ikke er så vanskelig å skille mellom en skoleflink og en evnerik elev.

Det finnes jo veldig mange gode oversiktskart som du kan lese litt på og ofte er det måten de stiller spørsmål på der du kan skille de. Men jeg ser at det er vanskelig. Når det kommer til de evnerike tenker jeg på den nysgjerrigheten og viljen til å gå i dybden på ting, at de kan på en måte henge seg litt opp i at de vil bli ferdig med noe og finne mer ut av ting på egenhånd. Mens en som er skoleflink er bare interessert i å lære akkurat det den må for å komme seg gjennom.

Lærer 3 mener skoleflinke gjør det de skal, pugger osv. «De evnerike er mer aktiv i klasserommet, tar ting kjapt. De spiller på flere instrument». Lærer 4 forteller at de driver og tester de ganske mye, i lesing og regning. Læreren vet at evnerike kan være innenfor et enkeltområde. «Jeg ser forskjell på skoleflink og evnerik til en viss grad, men det kan også være litt vanskelig å skille disse gruppene».

Lærer 5 sier at det er et skille mellom skoleflink og evnerik. «En skoleflink vil være skoleflink i alle fag, mens den andre gruppen blir mer at du har spesielle forutsetninger for å bli flink i et fag. De kan være skoleflinke også, men noen fag briljerer de i.» Læreren sier at man ser at her er det noen som virkelig forstår ukjente ord, en annen måte å være flink på. «Disse elevene utmerker seg mest i enkeltfag». Lærer 6 syns det er litt vanskelig å skille en skoleflink og en evnerik. Hun forteller at skoleflink elev ville hun kalt seg selv, siden hun var plikttoppfillende og ville gjøre det beste, men at hun ikke var evnerik. Lærer 7 sier at skoleflinke elever er elever som går målrettet inn for å gjøre det bra på skolen, de jobber hardt med lekser og følger godt med i timene for å gjøre det bra på skolen.

En evnerik elev trenger gjerne ikke å være like opptatt av å gjøre det bra, og jobber nødvendigvis ikke like hardt med lekser og det å følge med i timene. Men likevel vil en evnerik elev skille seg ut ved at eleven tilegner seg kunnskap raskt og har et bedre utgangspunkt for å kunne mye.

Læreren sier videre at selv om eleven har et bedre utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap, betyr ikke det at eleven faktisk gjør det likevel. «Jeg tror at dette kommer mye an på den tilretteleggingen som eleven får i skolen».

4.3 Fokuset på elevgruppen i dag (Tema 3)

Informantene ble spurt om hva de tenker om dagens fokus på denne elevgruppen kontra hva det var før. Her har informantene litt ulike svar. Rektor sier at det er gjerne mer fokus på det i dag.

Elever generelt nå blir mer kartlagt enn før tror jeg, men dessverre så er det ikke mange elever som er aktuell for å gå utenfor sitt trinn. Det er ikke bra å gjøre sånne ting uten å være sikker. Det å jobbe over sitt eget trinn er noe man må være klar for. Jeg har opplevd at foreldrene har vært på oss der, og sier at «mitt» barn er veldig klar for dette her, mer utfordringer, er veldig flink og gjør det veldig bra osv. Så når vi kartlegger de så viser det at de faktisk ikke er moden. Så det er ikke mange det gjelder, men noen, og de må få mulighet.

Lærer 1 sier at det muligens er mer fokus på temaet i dag, men at det ikke er det man hører mest om. «Man føler gjerne litt at disse elevene vil klare seg, de er ikke et problem for skolen. De er en ressurs. De vil klare seg på alle tester som de skal klare seg på». Læreren sier videre at det er mer fokus på de elevene som sliter. «Jeg tror det er lett for at disse elevene sklir litt gjennom og ikke får det de har krav på. Selv om denne elevgruppen også har rett på tilpasset opplæring». Læreren sier at det burde vært enda mer fokus på dette. «Kan tenke meg at det blir kjedelige skoledager om de ikke får noen utfordringer. Det er ikke motiverende å jobbe når du ikke får noe å strekke deg etter». Lærer 2 syns det blir snakket mer om, og at forskning skriver mer om det. «Jeg tror det vil ta litt tid før lærere som har jobbet i mange år er mer bevisst på å tilrettelegge for

denne elevgruppen, men det har kommet mer frem i lyset». Lærer 3 mener at det er et større fokus på denne elevgruppen i dag. «Jeg tenker at de elevene her har det litt enklere nå enn tidligere, når det kommer til vurderinger, prøver osv». Lærer 4 er litt usikker på om det er et større fokus på elevgruppen i dag. Læreren sier at det alltid har vært fokus på tilpasset opplæring, men at det er ulike fokusområder. «Det er mer fokus på de svake».

Lærer 5 sier at det burde være mer fokus på dette, men vet ikke helt om det skjer så mye. «Med svake elever blir det mye snakk om tidlig innsats og det blir ekstra ressurser. Svake elever blir lagt mer merke til, også fordi svakhet ofte fører til urolighet, og det er tydelig at de trenger hjelp». Læreren sier videre at evnerike elever blir til en viss grad glemt.

Er man superflink, så får man tilbud om å jobbe med ekstra oppgaver. De kan få tilbud om å jobbe med boken fra trinnet over eller at de får ekstraoppgaver. Men utover det blir det vanskelig å finne tid til mer tilpasning. Det kan bli for kjedelig, nesten ikke utfordringer. Jeg tror det er dårlig med ekstra tilrettelegging fremdeles i dag for de evnerike. Det er pga. mangel på ressurser og at man ikke roper så høyt om det. Det gjøres mye mer på de svake. Det er noen elever som burde løftes mye tidligere.

Lærer 6 syns ikke det er så mye fokus på det på sin skole. «Vi har uttrykt at vi ønsker å lære mer om det. Fokuset blir ofte mest på de elevene som strever. De tar den meste av tiden. Tror mange blir holdt igjen i skolen, for alle skal være så like. Kulturen nå er vel helst det å holde igjen de flinke og utvikle de svake». Lærer 7 sier at det er nok litt mer på dagsorden, og det skrives nok litt mer om det i dag. Likevel er læreren usikker på om det blir gjort så mye mer i skolene i dag enn før. «Det er kanskje flere i skolen som har kunnskap om denne elevgruppen i dag, men jeg tror fortsatt det er mange som vet lite om det».

4.4 Forkunnskaper om elevgruppen (Tema 4)

Informantene ble spurt om de visste noe om elevgruppen før de begynte å arbeide i skolen. Her svarer rektor at han alltid har visst at vi mennesker er veldig ulike i forhold til intelligens nivå.

Når vi har elever som vi er bekymret for, så er det ulike tester som blir gjort. Jeg har tenkt at spriket er enormt. En av utfordringene med å være lærer i dagens skole er at du skal tilpasse og de skal ha utfordringer som gjør at alle dine 25 elever skal trives med de utfordringene de har.

Rektor sier videre at denne elevgruppen vi snakker om her, må tilrettelegges for utenom det som er norm. «Livet på skolen handler som oftest om de som er i andre enden av skalaen, og fokuset på de blir så sterkt at kanskje vi glemmer litt de som trenger mer utfordringer.» Han sier videre at de skal prioritere alle, men i en travel hverdag så har du sakkyndige vurderinger fra PPT, og du må oppfylle det som står der. I tillegg er det opplæringsloven. «Det er klart at da er det kanskje de «svake» du konsentrerer deg mest om. Så er det selvsagt «normaleleven», også glemmer man gjerne litt de som er i den enden av skalaen der de trenger litt ekstra utfordringer, og er evnerik og har stort læringspotensial».

Lærer 1 forteller at de lærte litt om evnerike elever på studiet, men det var ikke veldig mye fokus på dette. «Det burde kanskje vært litt mer fokus på dette gjennom utdanningen». Lærer 2 visste ikke om denne elevgruppen før hun begynte å arbeide i skolen.

Jeg fikk en gutt som nå akkurat er begynt på skolen som detter innenfor denne kategorien selv. Og når han nærmet seg 3, var det at jeg begynte å undersøke det litt mer og nærmere. Jeg syns ikke det er forsket mye på dette i forhold til andre ting, men den fins noe.

Lærer 3 visste ikke om denne elevgruppen fra før, og lærer 4 og lærer 5 sier at de visste litt, men ikke så mye. Lærer 6 forteller at de lærte litt om det på lærerhøyskolen. Også

lærer 7 hadde litt om evnerike elever på lærerhøyskolen, men forteller at det var ganske lite fokus på det. «Det meste lærer man nok når man kommer ut i yrket».

4.5 Erfaringer gjort i skolen (Tema 5)

Informantene ble spurt om de har egne erfaringer med elever med stort læringspotensial, og hvordan skolehverdagen blir tilpasset for disse elevene. Rektor forteller at de har hatt noen elever tidligere skoleår som fikk et utvidet pensum, et tilbud utenfor det som er normalpensum innenfor det trinnet de er på. Disse elevene har begynt på ungdomsskolen nå. «Vi prøver å kartlegge disse elevene først, og at vi er sikre før vi eventuelt beveger seg opp et trinn eller to trinn. Først gjør vi en kartlegging og det er først og fremst i de skriftlige fagene som vi gir sånne tilbud. Matte, norsk og engelsk spesielt». Rektor sier videre at ofte er det et ønske fra eleven selv eller fra foreldrene til eleven, som ser at de trenger utfordring.

Det blir for enkelt det de holder på med, så vi har konkrete kartleggingsprøver som hører til alderstrinnet og så hvis de blir veldig bra så kjører vi kanskje på neste trinn og så ser vi det an og hvis det er gode resultat så lager vi et helt eget opplegg. Vi har hatt det både i engelsk og matematikk. Foreløpig ikke i norsk, de elevene som gikk her hadde ekstreme ferdigheter innenfor realfag. Vi hadde et samarbeid med ungdomsskolen og de fikk tentamen derfra. De gjennomførte dette og fikk en slags karakter, eller de fikk vite hva de ville fått om de tok denne tentamen på ungdomsskolen. Hun ene jente fullførte 10 klasse pensum her på barneskolen. Det er sjelden, og vi har ikke opplevd det tidligere. Det var med suksess.

Rektor forteller videre at det ikke har vært aktuelt å flytte opp et klassetrinn for disse elevene, for rent sosialt var de ikke mer utviklet enn andre på samme alder. «Sosialt var de helt som en normalelev på trinnet sitt. Jeg har ikke så stor erfaring, men etter det jeg har erfart med de elevene vi hadde, vil jeg anbefale at de fortsetter på sitt eget trinn og heller blir tilpasset faglig enn å flytte opp et trinn». Han tror ikke de elevene de hadde ville vært moden nok til å gå i ett eller to trinn over. «På mellomtrinnet er det mye som skjer med kroppen og alt, så jeg vil overhodet ikke anbefale å flytte opp trinn».

Rektor forteller at litt av utfordringen rundt tilpasningen som skal gjøres, er blant annet at læreren skal ha kompetanse nok til å kunne hjelpe de, og hos de var dette litt utfordrende, spesielt i matematikk faget. «Det var derfor jeg selv var såpass inne i bildet som inspektør, siden jeg hadde en del utdanning i faget så jeg kunne hjelpe eleven. Jeg hadde ikke elevene normalt sett, men hadde en del timer for å hjelpe de i faget». Rektor forteller at de, til tross for at eleven var to trinn fremfor klassen, hadde de samme temaene som resten selv om ikke dette alltid var like lett.

Vi hadde en gjennomgangstime på begynnelsen av uken, mandag. Deretter jobbet eleven selvstendig mye av tiden, sammen med klassen, men med en helt annen bok. Eleven hadde en arbeidsplan i matematikk i den boken hun hadde, og gjennomførte det mye på egenhånd. Selvfølgelig hadde hun litt behov for hjelp også. I gjennomgangstimen på starten av uken, var hun utenfor klasserommet og fikk gjennomgang. Mest selvstudium, men dette er nok veldig sjeldent at elever klarer dette. Jeg tror nok at normaleleven med gode evner ville ha trengt enda mer oppfølging. Det var imponerende med henne, hun fikk toppkarakter på 10 klasse tentamen.

Lærer 1 forteller om en elev på mellomtrinnet som utmerket seg i engelsk. Denne eleven fikk pensum fra to trinn opp. Eleven har tidligere bodd i Australia, og har derfor naturlig mye engelskkunnskaper. Tilretteleggingen her ble da å gi eleven pensum fra høyere trinn. «I flere læreverker fins det også ekstraoppgaver med grubleoppgaver og diverse som kan være til god hjelp for sterke elever. Jeg føler likevel at det ikke blir helt prioritert, blant annet fordi lærere ikke har nok kapasitet til dette. Det er for mye som skjer i en klasse. Elevene blir ikke prioritert fordi at de klarer seg».

Lærer 2 sier at hun har hatt noen elever med stort læringspotensial. «Det er ikke så mange i hver klasse, og jeg har ingen i denne kategorien nå. Jeg føler på mange måter at elever med høyt læringspotensial ofte har behov for å bli sett, gjerne ganske tidlig i løpet av dagen for at han eller hun ikke skal ta for mye plass». Læreren sier at dette varierer veldig fra elev til elev, men at det er en erfaring hun har tatt med seg videre. «Det er viktig å gi disse elevene tilpassede oppgaver for at de skal føle at de får brukt kunnskapen sin. Hvis ikke kan de fort bli et uromoment fordi de kjeder seg». Læreren

erfaring er at elevene har utmerket seg mer generelt, i flere fag. «De får en tilpasning med mer utfordrende oppgaver som kanskje hører til et høyere pensum. Eller at de får mer grubleoppgaver der de får brukt det i litt mer praktiske situasjoner». Læreren sier videre at når det kommer til det sosiale, uansett om en elev har høyt læringspotensial, så er det ikke lurt å flytte opp et klassetrinn. «Min erfaring er at de som har høyt læringspotensial også kan slite med de sosiale kodene, for de er mentalt på et annet nivå og trenger litt mer veiledning der. Men det gjelder ikke alle. Jeg tenker det er bedre med tilrettelegging på trinnet».

Lærer 3 forteller at han har erfaring med denne elevgruppen, og nevner de «aktive» i klasserommet. «Man har flinke elever ellers også, i pugging, husking og sånt, mens disse elevene kommer gjerne frem i klassesamtaler, diskusjoner osv.» Lærer 4 sier at han har litt erfaring med denne elevgruppen, men utdyper ikke noe mer. Lærer 5 forteller at han har litt erfaring med elevgruppen, men ikke i veldig stor grad.

Jeg har en jente i klassen som er usedvanlig god i engelsk. Hun er god i muntlig engelsk, ikke skriftlig. Hun snakker bedre enn de fleste 7. klasser og går i 5. klasse selv. Hun har løftet flere andre i klassen med å snakke mye engelsk med dem.

Læreren forteller at han har en klar formening om at når det kommer til muntlig burde hun vært med på et høyere nivå innimellom på muntlig. «Det blir kjedelig for hun i klassen å snakke om været eller adjektiv. Hun trenger mer utfordringer». Læreren legger til at denne eleven har plukket opp mye fra tv og data.

Lærer 6 har sett seg ut noen elever der det er naturlig å tenke at disse elevene synes det resten av klassen holder på med er altfor lett. «De har ikke så stort utbytte av den vanlige undervisningen. Det er som regel i enkeltfag. Det er lettest å se det i matte, men også vanskeligst å tilpasse det der». Læreren forteller at det er enklere å tilpasse i skrivings økter i norskfaget.

Nå har jeg akkurat fått en ny elev i klassen som har hatt en egen tilrettelegging på sin forrige skole. Der har hun to trinn over i bøkene. Det fortsetter hun med i min klasse. Ellers tilpasser jeg for eksempel i skriveoppgaver de får utdelt. Så de

skal få utfordringer alle sammen. Samtidig har jeg en veldig stor klasse på 28 elever, der alle er på veldig forskjellige steder.

Læreren sier også her at det er absolutt mangel på ressurser. «Jeg er mye alene med klassen, og da blir det vanskelig med denne tilretteleggingen».

Lærer 7 har litt erfaring, blant annet med en jente som utpekte seg tidlig innenfor lesing og skriving. Når eleven gikk på småtrinnet, kunne hun det meste før sine medelever innenfor norsk. «Hun var tidlig ute med både lesing og skriving. Etter at jeg fikk eleven i klassen, fortsatte hun å ligge på et høyere nivå enn resten av klassen». Læreren hadde en tett dialog med henne og foreldrene når det kom til hva som var best for at hun skulle få nok utfordringer i forhold til potensialet hennes. «Vi har jo de ulike testene, nasjonale tester osv., for å se hvilket nivå eleven ligger på. Og det så ut til at eleven lå ca. to trinn over sine medelever. For å tilrettelegge på best mulig måte for denne jenten, fikk hun ekstra bøker fra høyere trinn, og når hun gikk i 7. klasse, fikk vi låne pensum fra ungdomsskolen». Denne eleven går nå på ungdomsskolen selv. «Det som er utfordrende når det kommer til tilrettelegging er mangel på ressurser. Jeg skulle gjerne sett at denne eleven fikk mer tid der hun ble fulgt opp i det pensumet hun jobbet med. Likevel var hun selvstendig av selv, og klarte det meste på egenhånd».

4.6 Samarbeid mellom klasser/skoler (Tema 6)

Informantene ble spurt om det foregår noe samarbeid på tvers av klassene/skolene i arbeidet med å tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial. Rektor svarer at de hadde samarbeid med ungdomsskolen, blant annet til materiell. «Vi kjøpte inn bøker selv, men fikk prøver og sånt. Jeg fikk hjelp fra en lærer på ungdomsskolen til å være med på retting av tentamen for å sikre at vi var enig i forhold til vurderingen, og videre vurdering i forhold til eleven sine evner». Lærer 1 forteller at de er veldig opptatt av at dette ikke er «mine» elever, men heller «våre» elever. «Vi har ofte møter der lærerne kan ta opp utfordringer og be om hjelp og tips i forhold til elever som er i klassen. Det er en åpen dialog». Lærer 2 føler det er litt opp til hver enkelt lærer, hvertfall hos dem. «Jeg vet samtidig at det er andre skoler som lar elevene være med i

andre sin undervisning». Lærer 3 og lærer 4 vet ikke om det foregår noe særlig samarbeid.

Lærer 5 sier at det ikke er så vanlig med samarbeid, at det burde være mulig, men at det ikke blir brukt så mye. «Jeg mener at 5. trinn, 6. trinn og 7. trinn burde ha mer samarbeid innenfor et fag for å hjelpe de som ligger høyt. Men det er krevende å få det til, det krever mye planlegging, og det er gjerne ikke nok ressurser. Jeg tror man burde samle mer på tvers av trinn for å kunne hjelpe de som trenger mer utfordringer».

Læreren forteller videre at mange lærer lesing og skriving tidlig for de er nysgjerrige. Men etter hvert er det ikke sikkert at de utpeker seg nok til å de trenger ekstra utfordringer. «Det er så mye mer enn å kunne lesing og skriving godt, det sosiale spiller en stor rolle her. Det å begynne på skolen tidligere tror jeg ikke er en god løsning. Da er det bedre med ressurser når de kommer til skolen, og øremerke det til de evnerike».

Lærer 6 forteller at lærerne diskuterer en del seg imellom, men vet ikke om det er så vanlig med et samarbeid når det kommer til denne elevgruppen. Lærer 7 nevner igjen et samarbeid som de hadde med ungdomsskolen, der de fikk tilgang på pensumet deres. De fikk i tillegg råd om hva som kunne være lurt å fokusere på av en norsklærer på ungdomsskolen.

4.7 Tilpasning i norskfaget (Tema 7)

Informantene ble spurt om hvordan de ser på tilpasning av undervisningen i norskfaget sammenlignet med andre fag på skolen. Rektor forteller at de ikke har hatt dette i norskfaget, men at han tenker at norskfaget kanskje er lettere å tilpasse innenfor det temaet eller emnet som man allerede jobber med i klassen. «La oss si at en 7. klasse har en skriveoppgave. Da kan du nesten ha samme skriveoppgave til en veldig evnerik elev i faget, men da forventer du mye mer. En skriveoppgave kan ha en utrolig ulik grad av avansertethet osv.» Han forteller at i 7. klasse jobber de mye med at når de skriver en historie så skal det være en begynnelse, de skal bygge seg opp mot en spenningstopp, presentere det som er med, og de skal ha en avslutning.

Innenfor dette kan du utvikle utrolig mye, alt ut ifra elevens potensial i faget. Det kan være rettskriving, grammatikk og forventinger til det. Så jeg tror at det er lettere å tilpasse i norskfaget enn i engelsk og matematikk. Der vil det kreve helt egne opplegg. Har du grammatikk som tema, substantiv, bøyning, hva som helst, du kan lage oppgavene veldig ulike i vanskelighetsgrad selv om de er på akkurat det samme temaet. Dette er hva jeg tror, men det blir fort synsing. Jeg tror det er lettere å tilpasse i norskfaget, selv om de jobber med akkurat det samme emnet.

Lærer 1 forteller at læreverket ofte består av litt mer utfordrende oppgaver lengre bak i boken, som kan vært god å benytte seg av i norskfaget. Også ekstramateriale som hører til pensum. «Det er utfordrende å lage egne opplegg for den enkelte elev i klassen med tanke på at det gjerne bare er en lærer per klasse. Det burde vært gitt flere ressurser til akkurat denne elevgruppen. Eleven kunne gått ut i enkelte timer, og gjerne fulgt et annet trinn innimellom». Læreren sier videre at det er mye som skal passe med timeplaner og lærere som kan være utfordrende for å få dette til. «Det er mye administrativt som skal være på plass». Lærer 2 nevner at når det kommer til skriveoppgaver i norskfaget, så er det viktig at de får tilbakemelding på akkurat det de kan jobbe med der de har kommet. «Selv om resten av klassen jobber med enkel og dobbel konsonant så er det ikke nødvendigvis dette den evnerike eleven bør jobbe med, kanskje det heller er kommaregler eller hvordan de skal strukturere teksten best mulig». Læreren sier at det er viktig at elevene får den tilpasningen som gjør at de kan utvikle seg på sitt nivå.

Lærer 3 forteller at norskfaget kan være et fint fag for elever med stort læringspotensial hvis de får utfordre seg selv i faget, og delta aktivt i diskusjoner. «Her er det viktig at læreren lager rom til at elevene kan engasjere seg selv om de er på ulike nivå». Lærer 4 påpeker flere ting i norskfaget. «Det går an å stille høyere krav eller legge inn elementer som utfordrer den enkelte elev. I 5. klasse som jeg har nå, kan de i de ulike temaene, gå et nivå videre for de elevene som trenger det. Det blir da en naturlig tilpasning, på samme måte som de som er på et lavere nivå». Læreren sier at det er også viktig å gi underveisvurdering, og sette noen mål. «I lesing handler det litt om hva litteratur som skal til. Læreboken kan bli for enkel, og da kan man finne ekstramateriale til disse elevene. Jeg har ikke sjans til å ta eleven ut siden jeg som regel er alene med klassen. Da må man legge til rette i klasserommet».

Lærer 5 forteller at det spørs litt hva du jobber med. «Hvis klassen jobber med adjektiv så kan elevenes nivå økes, kanskje med gradbøying. Du vil gjerne ikke ta eleven ut av klassen, og da må det være oppgaver der de kan jobbe på egenhånd med det meste». Læreren sier at det er ikke nok ressurser til å gjøre det på så mange andre måter. «Å gi bøker fra trinn over klassen kan være lurt, men de må igjen klare seg mye selv, ellers blir det utfordrende. Man bør egentlig få til at man kan delta litt på eldre klassetrinn i enkelte fag». Læreren forteller videre at man ser de faglige flinke, men at de ikke roper høyt. «De lager ikke noen problemer, og det er med på å usynliggjøre det litt. Disse elevene får mindre oppmerksomhet enn det de fortjener. Dette kan være med på å ødelegge motivasjonen deres». Han mener at det bør være mer fokus på det digitale i skolen og mer ressurser til dette, for da kan det være lettere å tilrettelegge for dem som trenger mer utfordringer.

På skolen vår er det en klasse som er med på et prøveprosjekt der alle elevene får hver sin pc, og jeg tror på at det viser seg å lønne seg ved å kunne ha data tilgjengelig for alle. Det blir lettere med tilrettelegging via oppgaver på nett blant annet. Da har de hver sin og kan jobbe mer individuelt gjennom en time, samtidig som de får hjelp av læreren.

Lærer 6 nevner igjen at det er enklere å tilpasse skrivings økter i norskfaget. «Skriveoppgavene kan tilpasses den enkelte elev, og alle skal få utfordringer. Samtidig har jeg en veldig stor klasse på 28 elever, der alle er på veldig forskjellige steder. Det er absolutt mangel på ressurser. Jeg er mye alene med klassen, og da blir det vanskelig også med denne tilretteleggingen». Lærer 7 har som nevnt erfaring innenfor norskfaget der eleven fikk ekstra bøker fra høyere trinn, samt pensum fra ungdomsskolen. Læreren påpeker at ressursmangel er en utfordring når det kommer til tilrettelegging.

4.8 Tid og ressurser (Tema 8)

Informantene nevner både tid og ressurser som en utfordring når det kommer til å få til en god undervisning for elever med stort læringspotensial. Rektor sier at tid uten tvil er en stor utfordring i skolen, og sier at han ofte ser hvor presset lærerne er i forhold til tid.

«Det du MÅ gjøre det må du gjøre, men det er ingen som står og sier at du må gjøre dette her, selv om du har en plikt til å tilrettelegge for alle. Den plikten er mye lettere å definere for en elev som har et læringsproblem og normalbarn kontra de med spesielt gode evner». Han tror at i en travel hverdag kan dette bli oversett.

Ikke med ond mening, men det blir et tidsproblem. Jeg tror jo at det meste er positivt i det norske skolesystemet, men det er en veldig inkluderingsstanke, alle barn skal være med i klassen på nærskolen sin, uansett hvor de er i spekteret. Tankegangen i andre land er annerledes, og det er klart at muligheten for å kanskje utvikle de evnerike elevene er bedre hvis ikke denne inkluderingsstanken hadde vært der. Men man hadde også tapt noe.

Både lærer 1 og lærer 2 trekker frem tid som en utfordring i skolen. Lærer 1 sier at dagene går i ett, og tiden blir derfor en utfordring for å få til en riktig type tilpasning for de elevene som trenger mer utfordringer. Læreren sier videre at det nok må være et mer fellesprosjekt for å få til en rett tilrettelegging. Lærer 2 sier at det ikke er tilstrekkelig tid. «Skulle ønske det var mer tid».

Lærer 3 sier at det varierer med ressurser. «Har man nok ressurser, kan man ta eleven ut av klasserommet innimellom. Men om man ikke har det så blir dette vanskelig. Ellers må man ha elevene i klassen, og utfordre de på det i klasserommet. De med høyt læringspotensial må klare seg litt selv om det ikke blir nok tid». Lærer 4 nevner at det går an å ha de nivådelt, men at dette ikke er lov over tid. «De som jeg har i lesing, kan jeg nivådele, så går det an å legge det opp slik at det blir tilpasset til alle».

Lærer 5, 6 og 7 sier også at mangel på ressurser er det største problemet når det kommer til å kunne tilrettelegge. Lærer 5 forteller at tiden skal man alltid få til, men det er ikke nok lærere til å dele så mye opp. Læreren sier videre at ressursene brukes opp på «svake elever». «Det er ikke et krav om ressurser til de sterke, så vi får for lite».

4.9 Likhhet i skolen (Tema 9)

Informantene fikk et spørsmål om likhet i den norske skole, og om det på denne måten vil kunne være utfordrende å få til en god tilpasning for denne elevgruppen. Rektor svarer her at han tror likhet i den norske skolen spiller en rolle her. «Den norske sosialdemokratiske tanken ødelegger kanskje litt for denne elevgruppen. Likhhetstanken ødelegger kanskje litt, men det er vanskelig å vurdere hva som er den beste løsningen». Lærer 1 tror ikke at dette er en utfordring, og føler at man er åpen om at det er lov til å være ulike. «Man er vandt med at elevene har ulike behov».

Lærer 2 sier at det kan være en utfordring med god tilpasning på grunn av at man er litt vel opptatt av likhet. «Mange er opptatt av at vi skal ha et gjennomsnitt, men personlig syns jeg at det er viktig at alle skal få utfordringer uansett hvilket nivå de er på. Dette er viktig, men også vanskelig å få til». Lærer 7 forteller at det er mye fokus på å få alle elever opp på et visst nivå, men gjerne ikke like mye fokus på å hjelpe de videre fra dette nivået.

4.10 En prioriteringssak? (Tema 10)

Informantene ble spurt om de tror det kan oppstå moralske problemstillinger i skolen, som for eksempel at det blir en prioriteringssak der man enten må prioritere de «svake» eller de «sterke». Rektor sier at det ikke bør være slik, men at han tror det blir slik i en travel hverdag.

Det er ingen sakkyndig vurdering som sier at du som lærer skal tilpasse til den sterke eleven. Men du ha en sakkyndig vurdering som sier at du skal tilpasse til den eleven som har et eller annet behov eller har lærevansker, dysleksi, ADHD. Der har du kanskje et krav på deg, og en IOP til disse elevene. Men det er ingen som tvinger deg til å lage en IOP til en evnerik elev, selv om du er forpliktet til å tilpasse alle i skolen. Så det er klart at flere at disse blir kanskje ikke oppdaget.

Han sier videre at i en travel hverdag så ønsker man kanskje at flest mulig er innenfor normalt perspektiv, og det blir veldig mye arbeid å lage de tilpasningene som skal til for

disse evnerike. «Jeg må kalle en spade for en spade, jeg så det med disse elevene som vi har hatt her med spesielle evner, at det er en del arbeid med det. Du skal lage helt egne planer, og de skal følges opp. Det er utfordrende, i en arbeidsdag som allerede er presset». Han legger til at det er et vanskelig tema med de evnerike, og det er et tema som vi sikkert snakker alt for lite om på skolen.

Lærer 1 tror også at det er slik, og at det bunner i at man ikke har nok voksne og lærere til å kunne prioritere «de sterke». «Jeg tror at det er for mye å ta tak i i en klasse til at denne gruppen blir tilstrekkelig prioritert». Lærer 2 føler at det noen ganger kan bli en prioriteringssak. «Målet blir jo å få alle gjennom skolen, og få de opp på det nivået de bør ha. Og da er det ofte de svake som blir prioritert for at de skal komme seg gjennom skolegangen». Lærer 3 sier at det blir et større fokus på de svake når tiden ikke strekker til. «Vi har det i bakhodet at noen kanskje trenger mer utfordringer, men det er ofte de svake som gis mest oppmerksomhet». Lærer 4 forteller også at dette blir en prioriteringssak. «Et eksempel fra en vanlig time er at jeg har klassen alene, og da blir de svake prioritert for de trenger mer hjelp. Det blir til at jeg slår leir med de som trenger det mest, og beveger meg litt rundt». Læreren forteller videre at man absolutt skulle hatt flere ressurser i klassen, og at det ikke er så lett når man er alene i klasserommet. «Tidligere hadde man mer assistenter og medarbeider som kunne hjelpe, men nå i dag har man mindre ressurser. Da blir det en utfordring». Han tror flere lærere føler at de skulle vært flere.

Lærer 5 sier at det er en faglig prioritering hva man bruker ressursene til. «Man må først prioritere de som sliter med lesing og skriving, og deretter de som trenger mer utfordringer. Dette tror jeg er en allmenn prioriteringssak. Det er ikke det samme ropet rundt de evnerike». Lærer 6 og 7 har ganske like meninger her som resten av informantene. Lærer 7 forteller at de svake blir mer prioritert, og at det nok er ganske naturlig med tanke på at lærerne har en plikt om tilpasset undervisning for dem som sliter. «Sånn sett har alle elevene rett på en tilpasset opplæring, men det er ikke de sterke elevene som får størst prioritet».

5.0 Diskusjon av resultater

I denne delen av masteroppgaven blir ulike former for tilrettelegging i norskfaget for elever med stort læringspotensial trukket frem og drøftet. Det blir skilt mellom direkte tilrettelegging og annen påvirkning i samfunnet som kan ha innvirkning på tilretteleggingen. Akselerasjon og beriking trekkes frem som direkte tilrettelegging, mens likhetsideologi, fokus på temaet i lærerutdanningen og ressursmangel kan kanskje sees som påvirkere. Som nevnt i innledningen, vil temaene fra kapittel 4 trekkes frem igjen her, men med noe annerledes oppbygging av underkapitler grunnet avhandlingens naturlige oppbygging. Temaene følger ikke den samme strukturen i diskusjonsdelen som i resultatdelen fordi her er temaene organisert etter hva som er naturlig å drøfte sammen.

Drøftingen starter med å se på hvem elever med stort læringspotensial er, og hva som eventuelt skiller denne gruppen fra skoleflinke elever. Jeg velger å bruke litt tid på å drøfte begrepet «elever med stort læringspotensial» siden dette igjen blir relevant når det skal drøftes hvordan tilretteleggingen i norskfaget foregår for disse elevene. Videre blir påvirkninger i samfunnet som kan ha betydning for tilretteleggingen drøftet, og jeg vil trekke frem noen momenter som ser ut til å spille en viktig rolle når det kommer til tilpasningen for denne elevgruppen. Etter hvert vil jeg komme inn på direkte tilrettelegging som brukes i undervisningen.

5.1 Hvem er disse elevene? (Tema 1 - Begrepet «elever med stort læringspotensial»)

Før vi ser på hvordan undervisningen tilrettelegges, vil jeg trekke frem informantenes beskrivelser av hvem denne elevgruppen er, og se på dette i sammenheng med det teorien sier. Som tidligere nevnt finnes det en mengde ulike definisjoner av hva det vil si å være evnerik, og det å ha et talent. Begreper som talentfull, evnerik og begavet er ulike måter å beskrive barn med slike egenskaper. «Elever med stort læringspotensial» ble blant annet brukt av Jøsendalutvalget siden det dekker mangfoldet og heterogeniteten i elevgruppen. Da informantene ble spurt om elever med stort

læringspotensial er et kjent begrep for dem, kom det frem at begrepet er kjent, men at det også er noen andre begrep som brukes. Lærer 1 nevner blant annet «sterke elever», lærer 2 forteller at hun ofte bruker «elever med høyt læringspotensial og lærer 4 nevner at også evnerike barn blir brukt. Lærer 5 peker på at det er snakk om flinke elever, de som er flinkere enn resten av klassen. Her kan vi se på litt av Branca Lie (2014, s. 14) sin beskrivelse av begavelse, at det er en betegnelse forbeholdt de elevene som utfører presentasjoner på et svært høyt nivå om man sammenligner dem med jevnaldrende. Lærer 6 forteller at litt av grunnen til at hun er kjent med begrepet er fordi de snart skal gå i gang med å jobbe med begrepet i teamet på skolen. De skal jobbe med dette fordi de føler at de ikke kan så mye om temaet. Lærer 7 nevner også «evnerik elev» som et kjent begrep.

Når informantene skulle beskrive elever med stort læringspotensial, forteller lærer 1 at hun tenker dette er elever som ligger på et litt høyere nivå enn sine medelever, og at de gjerne opplever at mye er enkelt. Læreren påpeker at dette er sterke elever som tar ting lett, lærer effektivt og har mye kunnskap. Lie (2014, s. 14) knytter begavelse til intelligens, og forklarer intelligens med at det innebærer flere aspekter som å ha evne til å løse problemer på høyere nivåer, å utvikle ekspertise innenfor et område, god planleggingsevne, og det å kunne overvåke samt evaluere et arbeid på en reflekterende måte. Lærer 2 mener at dette i utgangspunktet er elever som kan litt mer enn det som en gjennomsnittselev kan, men at de er delt litt i to og at det kommer litt an på hva elevene viser. Læreren forteller at eleven gjerne er flinkere til å reflektere og gå litt mer i dybden på de ulike tingene og litt mer nysgjerrig på hvordan og hvorfor, men at du også kan oppleve den negative adferden som at de kan ha høyt læringspotensial, men at de ikke er interessert i å vise det. Når det kommer til den negative adferden som læreren snakker om, kan vi her trekke frem det Skogen og Idsøe (2011, s. 88) skriver om at elevgruppen blir sett på som risikoelever siden de skiller seg så betydelig fra andre på samme alder i forhold til mange aspekter innenfor kognitiv og affektiv utvikling. Også lærer 4 mener at det kan gå flere veier med denne elevgruppen. Du har de som har en indre motor, de løser alt du gir de. I den forrige klassen så hadde lærer 4 en som slet på mange områder, men var god når det kom til bøker og hadde utrolige kunnskaper her. Eleven slet litt sosialt og hadde en del atferdsvansker. Alltid når de begynte nytt tema så hadde han store forkunnskaper. Læreren lånte mange bøker som kunne ta han videre også.

Alle elever har et læringspotensial, men noen elever lærer raskere, og kan tilegne seg en mer kompleks kunnskap om man sammenligner dem med jevnaldrende. Elever med stort læringspotensial er ikke nødvendigvis høytpresterende, men har et stort potensial for læring på enten ett eller flere faglige områder (NOU, 2016:14, s. 8). Lærer 5, lærer 6 og lærer 7 nevner at dette er elever som tilegner seg mer avansert kunnskap og lærer raskere sammenlignet med sine jevnaldrende. Det nevnes at det nødvendigvis ikke gjelder i alle fag, men at det kan være ett eller to fag der eleven utpeker seg. Lærer 6 nevner at selv om eleven har potensialet, så vil oppfølging fra lærerne spille en rolle for hvordan mestringen til eleven er. I definisjonen som Idsøe (2014, s. 15) har bearbeidet etter Gagné, kommer det også frem at eleven trenger et godt arbeidsmiljø der behovene blir identifisert for å gjøre om potensialet sitt til talent:

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

Ifølge lærer 3 er dette elever som er på i timene, fokusert på faget og temaet. De kan trekke tråder, ha sine egne meninger og slipper seg raskere løs fra manus. Lærer 5 nevner også at de fort tar det som er pensum på trinnet, og de skjønner hva som skal skje. Læreren sier at de trenger bare litt veiledning så er de selvgående mye av tiden. De kan skjønne mye uten hjelp, og blir fort ferdig med det som skal gjøres og mer. Læreren sier at disse elevene tar det kjapt. Her kan en gjerne si at elevgruppen i stor grad forbindes med selvstendighet. I flere tilfeller vil gjerne dette stemme, men som det tidligere er nevnt, er dette en heterogen gruppe der variasjonene er store. Det at det foreligger store variasjoner innad i gruppen, vil også naturligvis føre til at det kan være vanskelig å gi en konkret definisjon på hvem disse elevene er. Harkestad Olsen (2017, s. 8) forteller at en kan ha et ekstraordinært læringspotensial, en høy måloppnåelse og samtidig ha et uutløst potensial for læring. Hvis ikke elevens behov for blant annet å gå i dybden på et tema blir imøtekommet, vil det gjerne være vanskelig for eleven å ta i bruk potensialet sitt.

5.1.1 Å skille den evnerike fra den skoleflinke (Tema 2 - Evnerik eller skoleflink?)

Det er kanskje lett for å tenke at en evnerik elev er det samme som en skoleflink elev da begge disse gruppene gjerne kan gjøre et svært godt skolearbeid. Både lærer 4 og lærer 6 forteller at det kan være litt vanskelig å skille disse. Lærer 4 forteller at de driver og tester de ganske mye, i lesing og regning. «Jeg ser forskjell på skoleflink og evnerik til en viss grad, men det kan også være litt vanskelig å skille disse gruppene». Lærer 6 syns også det er litt vanskelig å skille en skoleflink og en evnerik. Hun forteller at skoleflink elev ville hun kalt seg selv, siden hun var pliktoppfyllende og ville gjøre det beste, men at hun ikke var evnerik. Stipendiat ved UIO, Jørgen Smedsrud (2018), uttaler at en ofte forveksler evnerike elever med skoleflinke elever. Grunnen til at det kan være litt vanskelig å skille de er fordi de kan dele noen trekk når det kommer til både personlighet og læring. En stor feilslutning som ofte blir tatt, er å forvente at en evnerik elev må være skoleflink. Det kan være vanskelig å gjenkjenne eleven dersom han eller hun er en underlyter, selv om eleven har sterke evner. I den norske skolen har det tradisjonelt vært slik at en «flink» elev forventes å kunne vente på tur, bruke tiden sin riktig og viser god sosial kompetanse (Smedsrud, 2018).

Rektor forteller at de har elever på mellomtrinnet som legger enormt mye arbeid ned i skolearbeidet, og på grunn av den innsatsen så er det meste helt strøket, men det krever akkurat den arbeidsinnsatsen. Dette kan vi kjenne igjen i det Idsøe (2014, s. 16) peker på om at de skoleflinke elevene fokuserer på mestring av det lærestoffet som vi presenterer dem, at de ofte har høy motivasjon og gjennomfører oppgavene sine på en god måte. De gjør det også bra på ulike tester. Lærer 1 sier at det er en forskjell mellom skoleflink og evnerik, at mange kan være skoleflinke, men evnerike elever får gjerne ikke de utfordringene som de trenger. Lærer 3 forteller at skoleflinke gjør det de skal når det kommer til blant annet pugging, mens evnerike er mer aktive i klasserommet og tar ting kjapt.

Lærer 2 syns ikke det er så vanskelig å skille mellom en skoleflink og en evnerik elev, og hun forteller at det finnes veldig mange gode oversiktskart som en kan lese på og ofte er det måten de stiller spørsmål på der du kan skille de. Lie (2014, s. 83) skriver også om en rekke vurderinger av elevens evner og potensial som mange skoler bruker for å identifisere elevens begavelse. Læreren 2 sier videre at hun ser samtidig at det kan

være vanskelig å skille disse to gruppene. «Når det kommer til de evnerike tenker jeg på den nysgjerrigheten og viljen til å gå i dybden på ting, at de kan på en måte henge seg litt opp i at de vil bli ferdig med noe og finne mer ut av ting på egenhånd. Mens en som er skoleflink er bare interessert i å lære akkurat det den må for å komme seg gjennom». Idsøe (2014, s. 16) skriver at elever med akademisk talent er opptatt av å finne ut hvorfor noe er som det er, og at de prøver å forstå årsakene til det de erfarer eller blir fortalt.

Lærer 5 forteller at en skoleflink vil være skoleflink i alle fag, mens den andre gruppen blir mer at du har spesielle forutsetninger for å bli flink i et fag. De kan være skoleflinke også, men noen fag briljerer de i. Man ser at her er det noen som virkelig forstår ukjente ord, en annen måte å være flink på. Disse elevene utmerker seg mest i enkeltfag. Lærer 7 sier at skoleflinke elever er elever som går målrettet inn for å gjøre det bra på skolen, de jobber hardt med lekser og følger godt med i timene for å gjøre det bra på skolen. En evnerik elev trenger gjerne ikke å være like opptatt av å gjøre det bra, og jobber nødvendigvis ikke like hardt med lekser og det å følge med i timene. Men likevel vil en evnerik elev skille seg ut ved at eleven tilegner seg kunnskap raskt og har et bedre utgangspunkt for å kunne mye. Selv om eleven har et bedre utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap, betyr ikke det at eleven faktisk gjør det likevel. Lærer 7 tror at dette kommer mye an på den tilretteleggingen som eleven får i skolen. Her kan vi igjen trekke frem det Smedsrud (2018) sier om underytere som har sterke evner. Det kan tenkes at disse elevene ikke har fått riktig tilrettelegging.

5.2 Dagens skole (Tema 9 - Likhet i skolen)

Hvilken skole har vi i Norge, og hvilken type skole passer elevene best? Gjennom tidene har en hatt ulike meninger om hvilken type skole som er den beste for norske elever. Som vi har sett er elever med stort læringspotensial en heterogen gruppe som mest sannsynlig vil trenge en form for tilrettelegging i undervisningen for å kunne utnytte potensialet sitt fullt ut. Har vi en skole som passer for denne elevgruppen? Rektor forteller at han tror likhet i den norske skolen spiller en rolle når det kommer til å få en god tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. Han tror at den norske sosialdemokratiske tanken kanskje ødelegger litt for disse elevene, men at det er

vanskelig å vurdere hva som er den beste løsningen. En del av lærerne nevner også at fokuset på likhet i den norske skole kan være med på å gjøre at det blir en utfordring med god tilpasning. Lærer 2 peker på at mange er opptatt av at vi skal ha et gjennomsnitt, men at læreren personlig synes at det er viktig at alle skal få utfordringer uansett hvilket nivå de er på. Læreren sier at dette er viktig, men også vanskelig å få til. Også lærer 7 forteller at det er mye fokus på å få alle elever opp på et visst nivå, men gjerne ikke like mye fokus på å hjelpe de videre fra dette nivået.

Er det slik at elever med stort læringspotensial faller litt gjennom fordi de ikke passer helt inn i den type skole som vi er vant med? Er vi på vei mot en endring i skoleopplæringen som gjør at denne elevgruppen passer bedre inn i utdanningsløpet? La oss se på den norske skolehistorien igjen, og kanskje det er mulig å trekke linjer langt tilbake i tid. Kvam (2016) peker på ulike skoleprogram fordelt på ulike historiske epoker, men hvor forskjellige er disse skoleprogrammene egentlig? Hvis vi går helt tilbake til den europeiske kristendomsskolen som varte helt fra 1739 og til 1860, så ser vi at hovedmålsettingen var å ha en kristendomsskole. Det ble allerede her etablert en grunnopplæring i Norge som skulle være en skole for alle, og begrunnelsen var her å oppdra flest mulig til kristendomstro. Kan vi allerede her se likheter mellom målet i skolen på denne tiden og frem mot dagens skole? Som lærer 7 nevner er det mye fokus på å få alle elevene opp på et visst nivå, men gjerne ikke like mye fokus på å hjelpe de videre fra dette nivået. Frem mot annen verdenskrig var målsettingen en barnevennlig enhetsskole, og etter krigen var det også omtrent et samlet Norge som ønsket å videreutvikle denne enhetsskolen. Kvam (2016, s. 92) peker her på at man hovedsakelig ønsket det slik for at skolen kunne bli et effektivt samfunnsredskap for å fremme mer sosial likhet mellom mennesker.

Prosjekter om sosial utjevning og opplæring til demokratisk medborgerskap er noe som har blitt videreført inn i det 21. århundret ettersom dette er prosjekter som aldri helt ble fullført fra tiden i den sosiale utjevningsskolen. Likevel har ikke utjevning samme prioritet i skolen i dag, mener Kvam (2016, s. 119). Det har kanskje skjedd en forskyving fra et fokus på utjevning til et større fokus på konkurranse. Kanskje det er slik at vi i dagens samfunn har en opplæring som gjør det enklere for elever med stort læringspotensial å passe inn i skolegangen? Vi er nå inne i en epoke som kalles for den globaliserte kunnskapsskolen, og det har vært et stort fokus på å realisere et

kunnskapsløft i skolen. Kvam (2016, s. 121) peker her på at mye av grunnet til dette handler om nedslående skoleresultater rundt årtusenskiftet, men også at vi lever i et samfunn i endring på grunn av globaliseringen. En kan gjerne tenke seg at dette fokusskiftet er noe som gagnar elever med stort læringspotensial, da det gjerne gir mer rom for å utvikle seg på et høyt nivå i skolen.

I Norge har en forsøkt å ivareta et dobbelt siktemål i skolen, nemlig at opplæringen skal både danne og utdanne. Skaper dette utfordringer for lærerne i praksis der det blir en konflikt mellom utjevning og konkurranse? Som vi skal se nærmere på lengre nede, forteller informantene at det er for lite ressurser i skolen til å kunne prioritere elever med stort læringspotensial tilstrekkelig. Informantene forteller også at når en må prioritere så er det naturlig at de «svake» elevene kommer først. Her kan vi se at det gjerne er vanskelig å få til begge siktemålene i skolen. Nordahl og Overland (2015, s. 26) peker på at de som sliter faglig på skolen også er handlende aktører i klasserommet, og at en ofte finner en sammenheng mellom lav mestring og problematferd som bråk og uro. Betydningen av konteksten her understreker hvor viktig det er å tilpasse opplæringen til elevene i skolen, men kanskje det samtidig peker mot at de med stort læringspotensial ikke får så stort fokus når det kommer til tilretteleggingen. Det er gjerne ikke en stor utfordring for læreren å ha denne eleven i klasserommet sitt.

Lærer 1 sier at hun føler man i dagens skole er åpen om at det er lov til å være ulike. «Man er vandt med at elevene har ulike behov». Her kan vi trekke inn det som står i den norske opplæringsloven, at alle har rett på en tilpasset opplæring. En kan gjerne likevel sette spørsmålsteget ved hvordan denne tilpasningen er for hver enkelt elev med ulike behov når en har i bakhodet at likhet fremdeles i dag ser ut til å stå nokså støtt. Som lærer 2 forteller, er det gjerne for stort fokus på at en skal ha et gjennomsnitt. Det at vi lever i et samfunn som stadig endrer seg på grunn av en globalisert verden, kan være interessant å på når en skal undersøke hva som gjør at skolen vår er som den er. Skogen og Idsøe (2011, s. 62) peker på at den norske skolen er inspirert av en egalitær tradisjon som kommer fra internasjonal politikk og som bygger på en antagelse om at alle er lik alle andre på alle vesentlige områder. Ut fra en slik tro forventer man mest mulig like presentasjoner og resultater fra elevene. Selv om man ikke forventer at alle elevene i den norske skole skal ha mest mulig like presentasjoner, kan det likevel være at et fokus på et gjennomsnitt i skolen står i veien for flere elever som ikke passer inn i dette

gjennomsnittet. Lærer 6 tror at mange blir holdt igjen i skolen fordi alle skal være så like i dag, og at kulturen i dag gjerne er å holde igjen de flinke og utvikle de svake.

Rektor sier at han tror det er lett å overse elever med stort læringspotensial i en travel hverdag, uten at dette gjøres med en ond mening. «Jeg tror jo at det meste er positivt i det norske skolesystemet, men det er en veldig inkluderingsstanke, alle barn skal være med i klassen på nærskolen sin, uansett hvor de er i spekteret. Tankegangen i andre land er annerledes, og det er klart at muligheten for å kanskje utvikle de evnerike elevene er bedre hvis ikke denne inkluderingsstanken hadde vært der. Men man hadde også tapt noe». Som tidligere nevnt bygger det norske utdanningssystemet på et ideal om at alle elever har rett på et likeverdig utdanningstilbud som er basert på tilpasset opplæring. Mens andre europeiske land har utviklet et opplæringstilbud som er spesielt for evnerike elever, har det gjerne i Norge vært en antagelse om at elever med stort læringspotensial klarer seg mye selv. Finske forskere har funnet ut at i en egalitær kultur er debatten om elever med stort læringspotensial polarisert, og i de nordiske landene er det lang tradisjon for å koble spesialtiltak i utdanning til samfunnets ansvar for å ta vare på de som er svakest. Forslag om tiltak for elever med stort læringspotensial har derfor også blitt avfeid som elitisme og blitt oppfattet som å motarbeide likhetsprinsippet (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, s. 6).

5.2.1 Mer fokus på de som sliter i skolen (Tema 10 - En prioriteringssak?)

Som nevnt står det i § 5 i Opplæringsloven at elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I denne paragrafen ser vi at alle elever som mangler utbytte av den ordinære undervisningen har rett på tilrettelegging, men hvor aktuell er paragrafen i praksis for de elevene som ikke ser ut til å slite med undervisningen i klasserommet? Når det kommer til fokuset på elever med stort læringspotensial i dag kontra hva det var før, mener rektor at det er et større fokus på gruppen i dag, blant annet fordi elever generelt blir mer kartlagt. Rektor forteller også at en av utfordringene med å være lærer i dagens skole er at du skal tilpasse og gi utfordringer som gjør at alle dine 25 elever skal trives med de utfordringene de har. Han sier at elever med stort læringspotensial må tilrettelegges for utenom det som er norm, og at livet i skolen som oftest handler om

de som er i andre enden av skalaen så fokuset på de blir gjerne så sterkt at de som trenger mer utfordringer kanskje blir litt glemt. Plikten til å tilrettelegge er mye lettere å definere for en elev som har et læringsproblem og «normalbarn» kontra de med spesielt gode evner. Det som rektor forteller her om at plikten til å tilrettelegge er lettere å definere for en elev som har et læringsproblem, kan kanskje sees i sammenheng med det individperspektivet en har i skolen, som er grunnleggende når det kommer til tilnærming til ulike vansker som elever kan ha i skolen. Individperspektivet innebærer at det rettes et sterkt søkelys mot problemer og utfordringer som det enkelte barn har (Nordahl og Overland, 2015, s. 23). Med tanke på at det innenfor tradisjonell årsakstenkning blir ansett som vesentlig å avdekke årsaken til et problem før tiltakene settes inn, kan en kanskje tenke seg til at de med åpenbare læringsutfordringer blir prioritert før de elevene som er i andre enden av skalaen.

Lærer 1 forteller at en gjerne føler at denne elevgruppen vil klare seg selv, og at de ikke er et «problem» for skolen, men heller en ressurs. Det er en tanke om at disse elevene vil klare seg mye selv, og det er mer fokus på de elevene som sliter i skolen. Også lærer 4,5 og 6 forteller at det er et større fokus på de svake elevene. Det nevnes at de svake elevene blir lagt mer merke til, også fordi svakhet ofte fører til urolighet, og det blir tydelig at de trenger hjelp i klasserommet. I motsetning til disse blir de med stort læringspotensial gjerne litt glemt fordi de er så flinke, og de roper gjerne ikke høyt om hjelp. Med tanke på det som blir sagt her om at de svake blir lagt mer merke til, og at det blir tydelig at de trenger hjelp, kan igjen knyttes til individperspektivet som gjerne betegnes som et kategorisk perspektiv innenfor spesialpedagogikken. Perspektivet er sterkt individsentrert og knyttet til de vansker eller skader som det enkelte barn har, og det blir i stor grad benyttet diagnostikk for å definere problemene og finne frem til gode metodiske løsninger (Nordahl og Overland, 2015, s. 24).

Blir det en prioriteringssak i skolen der de «svake» går foran de «sterke»? Rektor forteller at i en travel hverdag må man prioritere noe over noe annet. Han sier at det er ingen sakkyndig vurdering som sier at du som lærer skal tilpasse til den sterke eleven, men når det kommer til eleven som har for eksempel lærevansker, dysleksi eller ADHD, har du en sakkyndig vurdering som sier at du skal tilpasse til denne eleven. Her har man gjerne et krav på seg, og en IOP til disse elevene, men det er ingen som tvinger deg til å lage en IOP til en evnerik elev selv om man er forpliktet til å tilpasse alle i skolen. Som

Nordahl og Overland (2015, s. 25) peker på, ser man en økende bruk av diagnoser i skolen, noe som kan tyde på at diagnostisering står sterkt i skolen. Det pekes på at de ulike betegnelsene og diagnosene i skolen uttrykker implisitt at det foreligger en sterk individorientering. Kan det tenkes at det store fokuset på diagnoser i skolen tar så mye tid at det ikke blir plass til «de sterke»?

Også lærer 1 sier at hun tror det er for mye å ta tak i i en klasse til at denne gruppen blir tilstrekkelig prioritert. Lærer 2 forteller at målet blir å få alle gjennom skolen, og få de opp på det nivået de bør ha. Da er det ofte de svake som blir prioritert for at de skal komme seg gjennom skolegangen. De andre lærerne har ganske like tanker rundt dette. Lærer 5 forteller at det er en allmenn prioriteringssak at man først må prioritere de som sliter med lesing og skriving, og deretter de som trenger mer utfordringer. «Det er ikke det samme ropet rundt de evnerike». Lærer 7 nevner også at det er ganske naturlig å prioritere de svake med tanke på at lærerne har i større grad en plikt her. Ut fra det som blir sagt, ser vi at fremstår som en selvfølge at de «svake» må prioriteres først. Vil det noen ganger være lurt å bevege seg litt vekk fra individperspektivet og mot en mer relasjonell tilnærming til en forståelse av elevenes problemer? Innenfor denne tilnærmingen vektlegges det at individuelle problemer har sin årsak i samfunnets og skolens struktur, de mellommenneskelige relasjonene og innholdet i den vanlige undervisningen i skolen (Nordahl og Overland, 2015, s. 27). Hvis vi betrakter tilpasset opplæring ut fra et systemperspektiv der problemene skaper og vedlikeholdes av samspillet mellom enkeltfaktorer, vil en kanskje se mer på forhold i undervisningssituasjonen i tillegg til det som er knyttet til eleven alene. Nordahl og Overland (2015, s. 30) peker her på at den individuelle og relasjonelle tilnærmingen kan gripe inn i hverandre, der en har en relasjonell tilnærming samtidig som en følger med på individets vansker og problemer.

5.3 Lærernes kompetanse (Tema 3 og tema 4 - Fokuset på elevgruppen i dag og forkunnskaper om elevgruppen)

Hvilket fokus er det på denne elevgruppen i dag, og hvilken rolle har lærerutdanningen her? Mye tyder på at det er et større fokus på elever med stort læringspotensial i dag kontra før. Dette kan vi blant annet se på Jøsendalutvalget for høyt presterende elever

som ble oppnevnt av Kongen i 2015. I de nye læreplanene som ble tatt i bruk fra høsten 2020, tyder det også på at det er lagt til rette for at elevene skal lære mer og bedre. Det er blant annet lagt til rette for at flere fag skal være mer utforskende og kritisk tenkning skal være mer sentralt enn før. I norskfagets læreplan er det lagt til rette for at elevene skal kunne lære på en mer aktiv måte og bygge ny kunnskap på det de allerede kan og vet (Regjeringen, 2019).

Lærer 4 og lærer 5 sier at de er usikre på om det er et større fokus på elevgruppen i dag, og lærer 6 synes ikke at det er mye fokus på dette på sin skole. Både lærer 2, lærer 3 og lærer 7 påpeker at de tror det er et større fokus på elever med stort læringspotensial i dag kontra tidligere. Det blir samtidig nevnt at det gjerne vil ta litt tid før lærere som har jobbet i skolen i flere år, blir mer bevisst på tilretteleggingen for denne elevgruppen. Lærerne nevner at dette er et tema som blir snakket mer om i dag, og at forskning skriver mer om det. Ut ifra det lærerne sier her om at det er et større fokus på område og at det blir forsket mer på i det i dag, tyder gjerne også på at det er mer kunnskap om hvordan det skal tilrettelegges for eleven i klasserommet.

Hvilken rolle spiller lærerutdanningen inn her? Jøsendalutvalget mener at det er knyttet lite oppmerksomhet til elever med stort læringspotensial i dagens lærerutdanning, og det blir påpekt at de som utdanner lærere har behov for mer kunnskap om elevgruppen, særlig om hvordan en skal møte elevene i praksis (NOU, 2016:14, s. 82). I stortingsmelding 6 blir det påpekt at vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring, og at det er avgjørende at elevene får et tilbud som er gitt av kompetente fagfolk (KD, 2019-2020, 1.1). For at dette skal være mulig, ligger det litt i kortene at lærerutdanningene må inneholde det som læreren trenger av grunnleggende kompetanse. Både Starko og Smedsrud (2008, 2018) trekker frem lærerkompetanse når de skriver om tilrettelegging for elever med stort læringspotensial, og at for lærere uten denne kompetansen vil det bli vanskelig å utfordre elevene på et intellektuelt nivå. Aase (2005, s. 78) peker på at det å være norsklærer krever en dristighet som viser seg både i skriveopplæring og litteraturarbeid, der læreren må våge å begi seg ut på usikker grunn sammen med elevene. Lærerens åpenhet og fleksibilitet i tenkningen blir også modeller for elevenes tilnærming til lærestoffet og klasseromssituasjonene. Mye tyder kanskje her på at uten den riktige kompetansen, kan det bli en utfordring for læreren å tilrettelegge for eleven med stort læringspotensial på den riktige måten.

Informantene forteller at de visste lite eller ingenting om elever med stort læringspotensial før de begynte å arbeide i skolen. Her kan en gjerne se på hvor lenge informantene har vært i skolen også. Lærer 1, lærer 2, lærer 6 og lærer 7 har arbeidet kortere tid i skolen enn de andre informantene. Lærer 2 sier at hun ikke visste noe om denne elevgruppen før hun begynte å arbeide i skolen, mens de tre andre lærerne her forteller at de lærte litt om elevgruppen når de tok lærerutdanningen sin. Det blir nevnt her at det ikke var særlig mye fokus på dette i utdanningen, og at det gjerne burde fått mer fokus. Lærer 7 sier også at det meste lærer man nok når man kommer ut i skolen. De tre resterende lærerinformantene som har arbeidet lengre i skolen forteller at de enten ikke visste noe eller visste lite om elevgruppen før de startet å arbeide som lærer. Rektor forteller at han alltid har visst at vi mennesker er veldig ulike i forhold til intelligens nivå, og at han har tenkt at spriket er enormt når det kommer til elevene i skolen.

Ut fra det som informantene forteller over, er det mye som tyder på at det har vært lite fokus på elevgruppen i lærerutdanningen. Likevel kan det tenkes at det vil bli et større og større fokus på temaet i utdanningene siden det er mer fokus på elevgruppen i dag kontra tidligere. Kompetansepakken om elever med stort læringspotensial som ble ferdigstilt av utdanningsdirektoratet i 2020 vil kunne være med på å gi et løft til elevgruppen via økt kompetanse blant dem som ønsker det. Denne kompetansepakken skal brukes i profesjonsfellesskapet på skolen eller i PPT, men den er også egnet for studenter i lærerutdanningene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Når vi snakker om lærernes kompetanse, eller kanskje mangel på kompetanse, vil gjerne en stor utfordring her være at hele «systemet» må ta konsekvensen av dette. Nordahl og Overland (2015, s. 26) trekker frem at overforenkling resulterer i at årsaksforklaringer ikke tar nok hensyn til kompleksiteten i økologiske systemer som for eksempel skolen. Her er det snakk om at endringer av ett element i et system kan få konsekvenser for hele systemet. Når en ser tilpasset opplæring i en større sammenheng enn bare forhold til eleven, er det for å ivareta kompleksiteten i enhver læringssituasjon. Barn og unge sitt læringsutbytte i skolen påvirkes av flere ulike faktorer, blant annet forholdet mellom læreren og eleven og relasjonen mellom elevene. Som også Aase (2005, s. 78) peker på,

krever det å være norsklærer en dristighet som viser seg både i skriveopplæring og litteraturarbeid, der læreren må våge å begi seg ut på usikker grunn sammen med elevene. Dette handler særlig om at en viktig side ved dannelsespotensialet i faget er å eksponere sin egen forståelse gjennom en fortolkning sammen med andre, og lærerens åpenhet og fleksibilitet i tenkningen blir også modeller for elevens tilnærming til lærestoffet og klasseromssituasjonene.

5.4 Ressursmangel (Tema 8 - Tid og ressurser)

Jeg vil her se på hva lærerne sier om ressurser i skolen, og om dette eventuelt har en innvirkning på tilretteleggingen for elever med stort læringspotensial. Tidligere ble det nevnt at barn og unge sitt læringsutbytte i skolen påvirkes av flere ulike faktorer. Som Nordahl og Overland (2015, s. 27) nevner, er det innenfor den relasjonelle tilnærmingen til en forståelse av elevenes problemer, fokus på at individuelle problemer har sin årsak i samfunnets og skolens struktur, relasjoner og innholdet i undervisningen. Vi kan kanskje se på ressurser i skolen som en av disse faktorene. Som nevnt ble det i 2017 innført en øvre grense for hvor mange elever det skal være per lærer, og på mellomtrinnet er det et mål om maksimalt 20 elever.

Informantene nevner både tid og ressurser som en utfordring når det kommer til å få til en god undervisning for elever med stort læringspotensial. Rektor sier at tid uten tvil er en stor utfordring i skolen, og sier at han ofte ser hvor presset lærerne er i forhold til tid. Både lærer 1 og lærer 2 trekker frem tid som en utfordring i skolen. Lærer 1 sier at dagene går i ett, og tiden blir derfor en utfordring for å få til en riktig type tilpasning for de elevene som trenger mer utfordringer. Læreren sier videre at det nok må være et mer fellesprosjekt for å få til en rett tilrettelegging. Lærer 2 sier at det ikke er tilstrekkelig tid. «Skulle ønske det var mer tid». Lærer 3 sier at det varierer med ressurser. Har man nok ressurser, kan man ta eleven ut av klasserommet innimellom. Men om man ikke har det så blir dette vanskelig. «Ellers må man ha elevene i klassen, og utfordre de på det i klasserommet. De med høyt læringspotensial må klare seg litt selv om det ikke blir nok tid». Lærer 4 nevner at det går an å ha de nivådelte, men at dette ikke er lov over tid. «De som jeg har i lesing, kan jeg nivådele, så går det an å legge det opp slik at det blir tilpasset til alle». Lærer 5, 6 og 7 sier også at mangel på ressurser er det største

problemet når det kommer til å kunne tilrettelegge, og at det ikke er nok lærere til å dele så mye opp. Lærer 6 forteller at når en har en klasse på 28 elever der alle er på veldig forskjellige steder, blir det vanskelig med denne type tilretteleggingen når man som regel er alene i klassen. Ut fra det kunnskapsministeren sier i 2020, er det et mål å sikre tidlig innsats og tettere oppfølging av elevene. Det blir presisert at lærernormen som ble innført må arbeides med i alle kommuner slik at lærertettheten øker enda mer enn den har gjort. Fremdeles er det flere steder at normen ikke er oppfylt.

Rektor påpeker at i en travel hverdag ønsker man kanskje at flest mulig er innenfor normalt perspektiv, og det blir veldig mye arbeid å lage de tilpasningene som skal til for de evnerike. «Jeg må kalle en spade for en spade, jeg så det med de elevene som vi har hatt her med spesielle evner, at det er en del arbeid med det. Du skal lage helt egne planer, og de skal følges opp. Det er utfordrende i en arbeidsdag som allerede er presset». Rektor forteller at man gjerne glemmer litt de som er i den enden av skalaen der de trenger litt ekstra utfordringer. Lærer 4 kommer med et eksempel fra en vanlig skoletime der han har klassen alene, og det er naturlig at de svake trenger mer hjelp. «Det blir til at jeg slår leir med de som trenger det mest, og beveger meg litt rundt». Læreren forteller videre at man absolutt skulle hatt flere ressurser i klassen, og at det ikke er så lett når man er alene i klasserommet. Han sier at tidligere hadde man mer assistenter og medarbeider som kunne hjelpe, men nå i dag har man mindre ressurser. Da blir det en utfordring. Han tror mange lærere føler at de skulle vært flere. Det som blir nevnt her samsvarer ikke med tiltaket som går ut på at det nå skal være færre elever per lærer enn før. Hva kan være forklaringen på dette? Kanskje vi her kan trekke frem det Kvam (2016, s. 143) sier om at det har blitt lagt ned mye arbeid for å realisere en offentlig skole for alle samfunnets barn og unge, altså fellesskolen. Kanskje det ikke er mindre ressurser i skolen i dag, men at det kan virke slik siden fokuset ligger på så mange andre elevgrupper. Vi vet at tilpasset opplæring har en stor plass i den norske skolen i dag, og det er naturligvis mange ulike behov i klasserommet.

5.5 Akselerasjon (Tema 5 og tema 7 - Erfaringer gjort i skolen og tilpasning i norskfaget)

Når vi skal se på hvordan tilretteleggingen i norskfaget gjøres for elever med stort læringspotensial, kan vi gjerne trekke frem Gross (2003) sin studie der vi følger skolegangen til 15 begavede barn fra Australia. 14 av disse barna startet på skolen med leseferdigheter og erfaringer som lå flere år foran deres egen alder, men det var bare fire av disse som hadde lærere som innstilte seg på at barna allerede kunne lese. De andre elevene måtte følge den ordinære undervisningen og delta på aktiviteter som tilsa at de ikke kunne lese. Det ble i studiet oppdaget at 10 av elevene sluttet med lesing og studering av tekster etter bare noen uker på skolen. Gross (2003, s. 140) peker på at lignende elever forsvinner litt bort i skolesystemet siden det fremstår som uventet at de får til så mye i den alderen. Hva er den beste tilretteleggingen for denne elevgruppen? Vi kan først se på akselerasjon som metode. Dette er et tiltak som har godt empirisk grunnlag for å gjennomføres for denne elevgruppen, og bygger på at elevene med sine spesielle evner tilegner seg kunnskap raskere enn medelever (Smedsrud, 2018). Her kan det være snakk om å hoppe over et klassetrinn, eller akselerasjon i utvalgte fag.

Rektor forteller at de har hatt noen elever tidligere skoleår som fikk et utvidet pensum. Han sier at de prøver først å kartlegge elevene for å være sikre på at det er behov for dette før de eventuelt beveger seg opp et trinn eller to over normalpensum for det aktuelle trinnet. Det er først og fremst i de skriftlige fagene at de gir slike tilbud. Når de oppdaget at pensum blir for enkelt for elevene, har de konkrete kartleggingsprøver for å se omtrent hvilket trinn elevene ligger på. Han forteller at de hadde et samarbeid med ungdomsskolen der de blant annet fikk tentamen derfra som elevene fikk gjennomføre og fikk en slags karakter. Han sier at den ene eleven fullførte 10 klasse pensum på barneskolen. Videre forteller rektor at det ikke har vært aktuelt å flytte opp et klassetrinn for disse elevene, for rent sosialt var de ikke mer utviklet enn andre på samme alder. Han sier at elevene var som en normalelev på trinnet når det kom til det sosiale. Etter det han har erfart med elevene de har hatt, vil han anbefale at de fortsetter på sitt eget trinn og heller blir tilpasset faglig enn å flytte opp et trinn. Han tror ikke at de elevene da hadde ville vært moden nok til å gå i ett eller to trinn over. «På mellomtrinnet er det mye som skjer med kroppen og alt, så jeg vil overhodet ikke anbefale å flytte opp trinn».

Lærer 2 sier også at med tanke på det sosiale, uansett om en elev har høyt læringspotensial, så er det ikke lurt å flytte opp et klassetrinn. Læreren sier at etter hennes erfaring kan de som har høyt læringspotensial også slite med de sosiale kodene for de er mentalt på et annet nivå og trenger litt mer veiledning der. Hun sier at det ikke gjelder alle, men at hun likevel tror det er bedre med tilrettelegging for elevgruppen på trinnet deres. Også lærer 5 peker på det sosiale, og sier at det å begynne på skolen tidligere ikke er en god løsning. Smedsrud (2018) peker på at forsering ikke er en god løsning for alle evnerike barn, og at det er mange utfordringer som ligger i gjennomføringen av slike tiltak. Det blir blant annet nevnt at de evnerike elevene blir redusert til en homogen gruppe der en antar at forseringstilbudet vil imøtekomme flertallet av elevenes behov. Ut fra det som er blitt sagt om forsering for elevgruppen, kan det virke som at det å flytte opp et klassetrinn har sine negative sider, og at det gjerne er ønskelig å prøve å få til annen type tilrettelegging først.

5.5.1 Samarbeid med andre klasser (Tema 6 - Samarbeid mellom klasser/skoler)

Smedsrud (2018) peker på at målet med akselerasjon er å øke arbeidshastigheten til eleven for å lære mer på kortere tid uten at en nødvendigvis trenger å gå dypere i pensum. Rektor forteller at de har hatt samarbeid med ungdomsskolen, blant annet når det kommer til materiell. De kjøpte inn bøker selv, men fikk prøver og tentamen fra ungdomsskolen. Videre fikk de hjelp fra en lærer på ungdomsskolen til å være med på retting av tentamen for å sikre at de var enig i forhold til vurderingen, og videre vurdering i forhold til eleven sine evner. Også lærer 7 forteller om et samarbeid som de hadde med ungdomsskolen, der de fikk tilgang på pensumet deres. I tillegg fikk de råd om hva som kunne være lurt å fokusere på av en norsklærer på ungdomsskolen. Det som nevnes her er ifølge Idsøe (2014, s. 99) en strategi for differensiering som kan fungere bra i tilpasningen for elever med spesielt gode leseevner. En henter materiell som ligger på høyere nivåer enn det som er ordinært lærestoff.

Lærer 1 forteller at de er veldig opptatt av at dette ikke er «mine» elever, men heller «våre» elever. De har ofte møter der lærerne kan ta opp utfordringer og be om hjelp og tips i forhold til elever som er i klassen. Det er en åpen dialog. Også Lærer 6 forteller at

lærerne diskuterer en del seg imellom, men vet ikke om det er så vanlig med et samarbeid når det kommer til denne elevgruppen. Både Lærer 2, lærer 3 og lærer 4 er usikker på om det foregår noe spesielt samarbeid med andre. Her blir det nevnt at det er litt opp til hver enkelt lærer. Også lærer 5 sier at det ikke er så vanlig med samarbeid, men at det burde være mulig. Læreren mener at 5. trinn, 6. trinn og 7. trinn burde ha mer samarbeid innenfor et fag for å hjelpe de som ligger høyt, men at det er krevende å få til, det krever mye planlegging, og det er gjerne ikke nok ressurser. Her igjen ser vi at mangel på ressurser trekkes frem som en stopper for de elevene som ligger på et litt høyere nivå enn resten av elevene. Og som informantene tidligere har nevnt, er det andre elevgrupper som prioriteres først.

5.6 Beriking i undervisningen (Tema 5 og tema 7 - Erfaringer gjort i skolen og tilpasning i norskfaget)

Som nevnt er beriking en form for pedagogisk differensiering der supplerings eller utvidelse av lærestoffet er en mulighet. Her kan man organisere undervisningen slik at man fremhever mer kompleksitet, dybde og utfordring (Gubbins, 2014, s. 235). Lenvik peker på at en god måte å møte elever med stort læringspotensial på, er å enten la de gå fortere frem i undervisningen eller å utnytte bredden i faget bedre (Jakobsen, 2020). Rektor forteller om tidligere elever som fikk et utvidet pensum etter at de ble kartlagt. Han forteller at disse tilbudene gir de først og fremst i skriftlige fag, spesielt matte, norsk og engelsk. Han sier videre at det ofte er et ønske fra eleven selv eller fra foreldrene til eleven som ser at de trenger utfordring. Hvis de på skolen ser at det blir for enkelt for elevene, har de konkrete kartleggingsprøver til alderstrinnet, og om dette går veldig bra så tester de gjerne ut neste trinn. Han sier at de ser det mye an, og eventuelt lager et eget opplegg for eleven. Rektor trekke også frem noen utfordringer her når det kommer til tilpasningen. Det er blant annet at læreren skal ha kompetanse nok til å kunne hjelpe. Selv opplevde de dette som litt utfordrende i matematikk faget. Rektor var selv mye inne i bildet her når han jobbet som inspektør siden han hadde en del utdanning i faget så han kunne hjelpe eleven. Her kan vi igjen trekke frem viktigheten av lærerkompetanse som både Starko og Smedsrud (2008, 2018) peker på, der det kommer frem at lærere uten den riktige kompetansen vil få problemer når de skal utfordre elevene på et intellektuelt nivå.

Rektor forteller at selv om elevene lå to trinn fremfor klassen, hadde de samme temaer som de andre. Her påpeker han at ikke dette alltid var så lett, men at de prøvde så godt som de kunne. De hadde en gjennomgangstime på begynnelsen av uken, og deretter jobbet eleven selvstendig mye av tiden. Eleven var sammen med klassen, men med en helt annen bok. Eleven hadde en arbeidsplan i matematikk, og gjennomførte det mye på egenhånd. I gjennomgangstimen på starten av uken, var eleven utenfor klasserommet og fikk gjennomgang. Eleven jobbet mye på egen hånd, men rektor påpeker her at dette er nok ganske sjeldent at det fungerer så bra. Han tror at normaleleven med gode evner ville ha trengt mer oppfølging. Det rektor her forteller om at eleven jobbet med samme temaer som resten av klassen, er også noe som Lenvik trekker frem i sin forskning. Hun mener at de kan jobbe med samme tema, men at de med stort læringspotensial kan få gå mer i dybden på dette temaet (Jakobsen, 2020). Det å kunne jobbe med samme temaet som resten av klassen samtidig som at eleven får gå mer i dybden, kan gjerne være vanskelig å få til i alle fag. Som rektor påpeker, var det ikke alltid så lett å få til at eleven fikk jobbe med samme tema som resten av klassen. Hvis vi ser på norskfaget her, vil et slikt opplegg kanskje være mer overkommelig. Som Iversen og Otnes (2016, s. 41) legger frem, er en av hovedhensikten med skriveoppgaven i dette faget, at eleven skal trenes i å skrive gode og kommunikative tekster. Her kan spriket være stort innenfor det samme temaet.

Lærer 2 føler at elever med stort læringspotensial ofte har behov for å bli sett, gjerne ganske tidlig i løpet av dagen for at han eller hun ikke skal ta for mye plass. Læreren sier igjen at dette varierer veldig fra elev til elev, men at dette er en erfaring hun har tatt med seg videre. «Det er viktig å gi disse elevene tilpassede oppgaver for at de skal føle at de får brukt kunnskapen sin, hvis ikke kan de fort bli et uromoment fordi de kjeder seg». Lærerens erfaring er at elevene har utmerket seg mer generelt, i flere fag. De får en tilpasning med mer utfordrende oppgaver som kanskje hører til et høyere pensum. Eller at de får mer grubleoppgaver der de får brukt det i litt mer praktiske situasjoner. Også lærer 1 peker på ekstraoppgaver i flere læreverk der en finner grubleoppgaver og diverse som kan være til god hjelp for sterke elever.

Lærer 5 forteller om en jente i klassen sin som er usedvanlig god i engelsk. Hun er god i muntlig engelsk, og snakker bedre enn de fleste 7. klassinger og går i 5. klasse selv.

Eleven har løftet flere andre i klassen med å snakke mye engelsk med dem. Det læreren her sier om at eleven har løftet flere andre i klassen er spennende å se på. Som Nordahl og Overland (2015, s. 28) sier, kan en klasse betraktes som et sosialt system, og systemperspektivet ivaretar i stor grad at alle elevene står i en interaksjon med de omgivelsene som de til enhver tid er i. Hvis den evnerike eleven kan hjelpe resten av klassen til økt læringsutbytte, burde det ikke legges mer vekt på dette i undervisningen? I forskningsartikkelen til Freeman, Raffan og Warwick (2010, s. 4) trekkes det frem at det er et større fokus enn tidligere på å se på begavelse som en oppmuntring til beriking og differensiering i klasserommet. Videre sier lærer 5 at han har en klar formening om at når det kommer til muntlig burde eleven hans vært med på et høyere nivå innimellom. Det blir kjedelig for eleven i klassen å snakke om været eller adjektiv. Hun trenger mer utfordringer. I dette tilfellet er kanskje akselerasjon i engelskfaget noe som vil gagne eleven. Som Smedsrud (2018) sier, kan et forseringstilbud fungere for elever som trenger noe ekstra i skolesammenheng.

Lærer 6 forteller at det er lettest å oppdage elever med stort læringspotensial i matematikkfaget, men at det også er vanskeligst å tilrettelegge i dette faget. Læreren sier at det er enklere å tilpasse i skrivings økter i norskfaget. Videre sier læreren at de nettopp har fått en ny elev i klassen som har hatt en egen tilrettelegging på sin forrige skole der hun hadde to trinn over i bøkene. Dette er noe som hun har fortsatt med i den nye klassen. Videre forteller læreren at han tilpasser for eksempel i skriveoppgaver som elevene får utdelt. Også lærer 7 forteller om en elev som utpekte seg innenfor lesing og skriving, og at det har vært en tett dialog med henne og foreldrene når det kom til hva som var best for at hun skulle få nok utfordringer i forhold til potensialet hennes. Denne eleven fikk ekstra bøker fra høyere trinn, og når hun gikk i 7. klasse fikk de låne pensum fra ungdomsskolen. Det som nevnes her med skriving i norskfaget skal vi komme tilbake til. Det vil blant annet være aktuelt å se på hva lærer 6 mener med at det er enklere å tilpasse for elevgruppen i skrivings økter i norskfaget.

Som nevnt blir digital undervisning trukket frem som en nødvendighet for å utvikle læring og støtte for elevene (Freeman m. Fl., 2010, s. 23). Det nevnes blant annet at programmer som er online kan støtte, forberede og styrke læring og faglig utvikling. Freeman, Raffan og Warwick (2010, s. 23) peker på at ulike nettverksteknikker har et

stort potensial innenfor feltet med de elevene som har et stort læringspotensial, og dette er noe som bør utnyttes.

Lærer 5 trekker også frem fokus på det digitale i skolen som noe viktig for elevene og at en bør legge mer ressurser i dette. Han sier at det da kan være lettere å tilrettelegge for dem som trenger mer utfordringer. Som Strømsø og Bråten (2007, s. 197) peker på, vil de digitale tekstene ofte invitere leseren til å utforske akkurat det han eller hun er interessert i. På læreren sin skole er det en klasse som er med på et prøveprosjekt der alle elevene får hver sin pc, og læreren tror at dette vil vise seg å lønne seg ved å kunne ha data tilgjengelig for alle. Læreren mener at det blant annet blir lettere med tilrettelegging via oppgaver på nett. Da har de hver sin pc og kan jobbe mer individuelt gjennom en time, samtidig som de får hjelp av læreren. Ut fra det som læreren sier her, kan mer bruk av det digitale kanskje være til hjelp for å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial med tanke på blant annet sparing av tid. En må likevel ikke glemme at utnyttelsen av det digitale vil være betinget av den enkelte persons vilje, evne og kompetanse innenfor det aktuelle feltet (Iversen og Otnes, 2016, s. 94). Også Romstad (2018) trekker frem bruk av teknologi som læringsverktøy, og påpeker at dette kan være en beriking for elevene. Her vil en del igjen avhenge av lærerens digitale kompetanse, og hvordan denne kompetansen brukes for å tilpasse undervisningen. Hvis en har gode undervisningsopplegg, kan det som nevnt bli en beriking, og elevene kan få oppleve engasjerende læringsaktiviteter som passer deres faglige nivå.

5.6.1 Norskfaget - lettere å differensiere her? (Tema 7 - Tilpasning i norskfaget)

Som nevnt innebærer undervisningsdifferensiering at elevene blir tilbydd materiell og arbeid som er på variert nivå og med en variert vanskelighetsgrad. Når det kommer til elever som har et stort potensial innenfor lesing og skriving, har de gjerne ikke like mye utbytte av den tradisjonelle undervisningen siden de har avanserte ferdigheter sammenlignet med jevnaldrende. Kan likevel norskfaget være et fag der mye allerede er lagt til rett for denne elevgruppen? Aase (2005, s. 72) peker som nevnt på at lese- og skriveferdighet blir sett på som en redskapsdisiplin, og at de som ikke mestrer ulike skriftlige tekster, vil få problemer med å lykkes i utdanningssystemet. Som nevnt tidligere sier lærer 6 at det er enklere å tilpasse skrivings økter i norskfaget enn andre

fag. Læreren sier at skriveoppgavene kan tilpasses den enkelte elev, og alle som trenger utfordringer, får dette. Lærer 2 peker på at når det kommer til skriveoppgaver i norskfaget, så er det viktig at elevene får tilbakemelding på akkurat der de har kommet. Selv om resten av klassen jobber med enkel og dobbel konsonant så er det ikke nødvendigvis dette den evnerike eleven bør jobbe med. Da kan de for eksempel heller jobbe med kommaregler eller hvordan de skal strukturere teksten best mulig.

Rektor har ikke hatt elever som har hatt behov for mye ekstra tilpasning i norskfaget. Han peker likevel også på at norskfaget kanskje er lettere enn andre fag å tilpasse innenfor det temaet eller emnet som man allerede jobber med i klassen. «La oss si at en 7. klasse har en skriveoppgave. Da kan du nesten ha samme skriveoppgave til en veldig evnerik elev i faget, men da forventer du mye mer. En skriveoppgave kan blant annet ha veldig forskjellig vanskelighetsgrad. I 7. klasse jobber de mye med at når de skriver en historie så skal det være en begynnelse, de skal bygge seg opp mot en spenningstopp, presentere det som er med, og de skal ha en avslutning. Innenfor dette kan du utvikle utrolig mye, alt ut ifra elevens potensial i faget. Det kan være rettskriving, grammatikk og forventinger til det. Så jeg tror at det er lettere å tilpasse i norskfaget enn i engelsk og matematikk. Der vil det kreve helt egne opplegg. Har du grammatikk som tema, substantiv, bøyning, hva som helst, kan du lage oppgavene veldig ulike i vanskelighetsgrad selv om de er på akkurat det samme temaet». Også lærer 5 forteller at hvis klassen for eksempel jobber med adjektiv så kan elevenes nivå økes, kanskje med gradbøyning. Du vil gjerne ikke ta eleven ut av klassen, og da må det være oppgaver der de kan jobbe på egenhånd med det meste. Som Aase (2005, s. 71) påpeker, er det en hovedoppgave i norskfaget å kunne tilby elevene tenke- og skrivemåter som de gjerne ikke møter andre steder. Skriftspråket har også en særegenhet som gjør det mulig for oss å undersøke egne tanker, utvikle dem og gjenbruke tekstene de er uformet i (Aase, 2005, s. 72). Ut fra dette kan en gjerne si at det bare er en fordel at elevene med stort læringspotensial kan få jobbe med egne skriveoppgaver, som går litt videre fra akkurat det resten av klassen holder på med.

Idsøe (2014, s. 103) skriver at elever som har høye skriftlige evner, tjener på å ha frihet til å uttrykke seg selvstendig og å ha et støttende læringsmiljø. Ut fra det som blir sagt her kan det tyde på at oppgaveskriving er en god måte for elever med stort læringspotensial å vise sine ferdigheter på. De kan få den friheten de trenger, og det

trenger ikke nødvendigvis å ta så mye tid fra læreren i tilretteleggingsfasen. På den andre siden peker Idsø på at disse elevene trenger å lære seg å beherske grunnleggende ferdigheter som grammatikk, ortografi, vokabular og tegnsetting. Lærere må opprettholde en balanse mellom å utvikle elevenes kreative skrivemåter og analytiske fremstillinger, inkludert argumenterende skriving (Idsø, 2014, s. 103). Det nevnes også at skrivingen bør inkludere en eksponering for gode skriftlige eksempler gjennom mye lesing, vurderinger av annet skriftlig arbeid og flere muligheter til å kunne praktisere egne skriveferdigheter (Idsø, 2014, s. 103).

Lærer 1 forteller at læreverket ofte består av litt mer utfordrende oppgaver lengre bak i boken, som kan vært god å benytte seg av i norskfaget. Det finnes også ekstra material som hører til pensum. Lærer 3 sier at norskfaget kan være et fint fag for elever med stort læringspotensial hvis de får utfordre seg selv i faget, og delta aktivt i diskusjoner. Her er det viktig at læreren lager rom til at elevene kan engasjere seg selv om de er på ulike nivå.

Lærer 4 påpeker flere ting i norskfaget. Det går an å stille høyere krav eller legge inn elementer som utfordrer den enkelte elev. I 5. klasse som læreren har nå, kan de i de ulike temaene, gå et nivå videre for de elevene som trenger det. Det blir da en naturlig tilpasning, på samme måte som de som er på et lavere nivå. «Det er også viktig å gi underveisvurdering, og sette noen mål. I lesing handler det litt om hva litteratur som skal til. Læreboken kan bli for enkel, og da kan man finne ekstramateriale til disse elevene. Jeg har ikke sjans til å ta eleven ut siden jeg som regel er alene med klassen. Da må man legge til rette i klasserommet». Når det kommer til litteratur for de elevene som ligger på et høyt nivå i lesing, peker Idsø (2014, s. 100) på at lesesenteren for eksempel kan komme med et forslag til liste med bøker som er mer komplekse og som passer bedre for elever med spesielt gode leseferdigheter for å hjelpe læreren i klasserommet. Idsø (2015, s. 61) peker også på at for denne elevgruppen anbefales det mer fokus på kritisk lesing, metakognisjon og utvikling av analyse og tolkningsferdigheter. Det er viktig at læreren kan tilby eleven ulike muligheter til å lese tekster av høy kvalitet. Som nevnt vil mange norsklærere alltid arbeide slik at de skriver tekster, leser tekster, analyserer og tolker tekster, og framfører tekster innenfor samme undervisningsopplegg (Aase, 2005, s. 75). På denne måten er det kanskje lettere å skape

praktiske arbeidssituasjoner for elevene sin egen utforsking og utfoldelse når det kommer til elever med stort læringspotensial.

6.0 Avslutning

I dette kapitlet blir essensen av funnene oppsummert, og det vil bli presentert svar på problemstillingen. Det vil videre blir belyst hvordan mine funn eventuelt støtter funn fra tidligere forskning, og hvordan mine funn kan være til hjelp for praksis. Til slutt i avhandlingen vil det komme en anbefaling på fremtidig forskning, og jeg vil uttrykke hva jeg håper avhandlingen kan bidra med.

6.1 Oppsummering

Som nevnt innledningsvis er temaet *tilrettelegging for elever med stort læringspotensial* valgt på grunn av viktigheten av at dette temaet belyses godt nok i skolehverdagen. Temaet er viktig å belyse siden mange elever i den norske skolen sliter med å passe inn i undervisningen grunnet deres store læringspotensial, og det er mye talent som forsvinner hvis eleven ikke får den nødvendige tilretteleggingen. Jeg ønsket å se på hvordan undervisningen ble tilrettelagt i norskfaget for den nevnte elevgruppen, et fag der det foreligger lite forskning om elever med stort læringspotensial kontra andre skolefag. Målsetningen for denne studien er å undersøke hvordan undervisningen i norskfaget blir tilrettelagt for elever med stort læringspotensial, og på denne måten kanskje kunne bidra til økt fokus på hvordan undervisningen kan tilrettelegges for elevgruppen. Derfor har jeg gjennom kvalitativ forskning undersøkt problemstillingen: *Hvordan tilrettelegges undervisningen i norskfaget for elever med stort læringspotensial?*

I studien ble det som nevnt aktuelt å undersøke direkte tilrettelegging for elevgruppen, men også indirekte tilrettelegging. Med indirekte tilrettelegging menes ytre påvirkninger som kan spille en rolle når det kommer til hvordan det blir tilrettelagt for elever med stort læringspotensial. Når det kommer til direkte tilrettelegging for elever med stort læringspotensial, trekkes akselerasjon frem som både noe positiv og negativt. Det kan være en god hjelp i tilretteleggingen å hente materiell som ligger på høyere nivåer enn det som er ordinært lærestoff. Det å skulle flytte eleven opp et klassetrinn, er flere skeptisk til. For enkelte elever kan dette kanskje fungere, men her er det mange

faktorer som spiller en rolle og som skal være til stedet for at dette lar seg gjøre med suksess. Selv om en elev har stort læringspotensial i ett fag, trenger ikke det å gjelde de andre skolefagene. I tillegg må en ta det sosiale med i betraktning når en vurderer en slik løsning.

Beriking trekkes frem som en god løsning for elever med stort læringspotensial, der en blant annet kan ha supplering av lærestoffet. Et interessant funn som har kommet fra studien, er at norskfaget kanskje kan være enklere å differensiere i for elever med stort læringspotensial, enn andre skolefag. Det kan være enklere å tilrettelegge innenfor det samme temaet i norskfaget. Dette gjelder for eksempel i oppgaveskriving, der oppgavene kan tilpasses den enkelte elev. På denne måten kan en gi utfordringer til de som trenger det uten at de trenger å arbeide med noe annet enn resten av klassen. En kan ha nesten de samme oppgavene til elevene, siden en skriveoppgave kan ha veldig ulik vanskelighetsgrad. Det blir pekt på at norskfaget kan være et fint fag for elever med stort læringspotensial hvis de får utfordre seg selv i faget, og delta aktivt i diskusjoner.

Når det kommer til ytre påvirkninger på elevenes tilrettelegging i skolen, har det vært interessant å se på skoleopplæringen i den norske skolen, og hva som ligger bak denne type skole. Jeg ønsker her å ta frem igjen to spørsmål som ble stående åpen i diskusjonskapittelet; Faller elever med stort læringspotensial litt gjennom fordi de ikke passer helt inn i den type skole som vi er vant med? Er vi på vei mot en endring i skoleopplæringen som gjør at denne elevgruppen passer bedre inn i utdanningsløpet? Som vi har sett tyder en del på at den egalitære tradisjonen står litt i veien for elevene med stort læringspotensial da dette er en tradisjon der likhet står i fokus. Likhet behøver ikke nødvendigvis å være noe negativt, men likevel tyder det på at denne elevgruppen blir «taperen» her. I den norske skolen har en forsøkt å holde på to siktemål; å danne og å utdanne. Her kan det tyde på at det oppstår konflikter mellom utjevning og konkurranse siden det er vanskelig å få til begge siktemålene i skolen. Det virker blant annet som at det er for lite ressurser i skolen til å kunne prioritere elever med stort læringspotensial tilstrekkelig. De «svake» kommer først når en må prioritere det ene over det andre. Dette blir ganske naturlig om en fokuserer på tradisjonell årsakstenkning der det blir ansett som vesentlig å avdekke årsaken til et problem før tiltakene setter inn. Her igjen ser vi at elever med stort læringspotensial faller litt gjennom fordi de ikke passer helt inn i den type skole som vi er vant med.

Det kan tyde på at vi er på vei mot en endring i skoleopplæringen som gjør at denne elevgruppen passer bedre inn i utdanningsløpet. Dette kan en blant annet se ved at det i den globaliserte kunnskapsskolen har vært et stort fokus på å realisere et kunnskapsløft i skolen. Det har kanskje skjedd en forskyving fra et fokus på utjevning til et større fokus på konkurranse. Kanskje det er slik at vi i dagens samfunn har en opplæring som gjør det enklere for elever med stort læringspotensial å passe inn i skolegangen. I læreplanene nå ser en også en endring som kan gjøre det lettere med tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. Det er i læreplanen i norskfaget lagt opp til at elevene i større grad skal arbeide utfordrende i faget, noe som gir en mulighet til å bygge ny kunnskap på det elevene allerede kan og vet. Kanskje det er slik at med den riktige kunnskapen, kan norskfaget være et fag der mye allerede er lagt til rette for elever med stort læringspotensial.

I studien har det kommet frem at elever med stort læringspotensial trenger anerkjennelse for sitt potensial, og dette krever lærere med kompetanse på elevgruppen. Lærerne må kunne identifisere elevene, samt vite hvilke tiltak for tilpasset opplæring som passer deres læring og utvikling. Et funn som er gjort i studien, er at lærerne har lite kompetanse om elevgruppen før de starter å arbeide i skolen. Den kompetansen de har, ser ut til å ha kommet fra egne erfaringen i skolen. Det er med andre ord for lite fokus på elever med stort læringspotensial i lærerutdanningen.

6.2 Studiens implikasjoner og fremtidig forskning

Funnene mine om lærerkompetanse støtter funn som blir presentert av Jøsendalutvalget. Utvalget peker på at det viktigste tiltaket som kan gjøres, er at lærerne har kompetanse til å variere undervisningen (NOU, 2016:14, s. 22).

Jeg fant som nevnt lite forskningsmaterieell som omhandler elever med stort læringspotensial i norskfaget. Funnene mine støtter likevel det som trekkes frem i tidlige forskning om akselerasjon og beriking. Smedsrud påpeker at det å flytte elever med stort læringspotensial i høyere trinn, ikke er en god løsning for alle barn (2018).

Min anbefaling for fremtidig forskning er å få norskfaget mer i fokus når det kommer til elever med stort læringspotensial. Som vi har sett, er det gjerne lettere med differensiering i dette faget kontra andre fag. Dette er viktig å utnytte slik at de elevene som har et stort læringspotensial i norskfaget, får brukt sitt potensial.

Jeg håper at denne avhandlingen kan bidra til en økende positiv holdning til elever med stort læringspotensial, og at den kan være med på å sette mer fokus på tilrettelegging for denne elevgruppen i norskfaget. Kanskje er det ikke så mye arbeid som skal til fra lærerens side for at eleven får nok utfordringer i dette skolefaget.

7.0 Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste danningsfag?. I: Børhaug, K., Fenner, A. og Aase, L. (red.). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bråten, I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse. I: Bråten, I. (red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. Hentet 05.02.2021 fra: <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/pdRnTvW82rKJ3uKL6jVkmUjUjq5yhuSxOYCY2dt5ro2WY5qnTJ.pdf>
- Creswell, J. W. Og Guetterman, T. C. (2020). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Harlow: Pearson Education Limited
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy - statistikk og spørreskjema. I: Brekke, M og Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Freeman, J., Raffan, J. og Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey*. Hentet 13.03.2021 fra <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport.pdf>
- Gross, M. U. M. (2003). *Exceptionally Gifted Children*. London: RoutledgeFalmer
- Gubbins, J. E. (2014). Enrichment. I Plucker J. A. og Callahan, C. M. (red.), *Critical issues and practices in gifted education* (2.utg.) Waco, TX: Prufrock Press.

- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Idsøe, E. C. (2015). Elever som allerede kan lese. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 2. Hentet 02.02.2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202015.pdf>
- Iversen, H. M. og Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jakobsen, S. E. (2020). Lærere mener at de kan for lite om de smarteste elevene. Hentet 11.11.2020 fra https://forskning.no/skole-og-utdanning/laerere-mener-at-de-kan-for-lite-om-de-smarteste-elevne/1650168?fbclid=IwAR1KE6UAVjB_eGXaKcpH7-nRIAECMtDNIG9yeLwkFNDa0Q5GRrZgto_MPTI
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (KD). (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (St. meld. Nr. 6 2019-2020). Hentet 04.02.2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?q=2019-2020>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever. Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Nordahl, T. og Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente*. Hentet 18.01.2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffe5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial. Tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Kap. 5. Hentet 03.10.2020 fra <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap5>
- Regjeringen. (2020). *Flere lærere per elev og flere kvalifiserte lærere i skolen*. Hentet 04.03.2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-larere-per-elev-og-flere-kvalifiserte-larere-i-skolen/id2814792/>
- Regjeringen. (2019). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Hentet 02.02.2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Romstad, E. (2018). Å bruke teknologi i undervisningen - smarte valg. I: *Bedre skole Nr. 4 2018, Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Hentet 08.03.2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Skogen, K., og Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Smedsrud, J. (2018). *Forsering og akselerasjon for evnerike elever: Det dårligste av de beste alternativene*. Psykologi i kommunen. Hentet 14.04.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/forsering-og-akselerasjon-for-evnerike-elever-det-darligste-av-de-beste-alternativene/>

- Starko, A. J. (2008). Teacher preparation. I Plucker, J. A. og Callahan, C. (red.). *Critical issues and practices in gifted education. What the research says*. Waco, TX: Prufrock Press
- Strømsø, H. I. og Bråten, I. (2007). Forståelse av digitale tekster - nye utfordringer. I: Bråten, I. (red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Digital undervisning. Hentet 15.03.2021 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/digitale-ressurser/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elever med stort læringspotensial*. Hentet 03.04.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i norsk?*. Hentet 11.02.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial*. Hentet 10.02.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-om-elever-med-stort-laringspotensial/>

8.0 Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Elever med stort læringspotensial»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan undervisningen i norskfaget på mellomtrinnet tilrettelegges for elever med stort læringspotensial. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Student: Vilde Nordal,

Veileder: Lars Petter Storm Torjussen

Studieprogram: Master i pedagogikk på Universitetet i Bergen

Formål

Dette er en masteroppgave på 60 studiepoeng der tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial er hovedfokus. Problemstillingen som skal undersøkes er følgende;

Hvordan tilrettelegges undervisningen i norskfaget for elever med stort læringspotensial?

Metoden som er valgt for denne masteroppgaven er en kvalitativ metode med intervju, der det er ønskelig å gjennomføre intervju med lærere og rektorer fra ulike skoler. Opplysningene som blir gitt, vil ikke blir brukt til andre formål enn den aktuelle oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er valgt ut etter deres relevans for dette masterprosjektet. Det har vært ønskelig å få tak i informanter som har noe å tilføye om temaet i oppgaven, og helst innenfor norskfaget.

Det vil bli gjennomført intervju av åtte informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil være opp til informanten om det passer best å gjennomføre intervjuet med personlig oppmøte eller gjennom Zoom. Intervjuet vil vare ca. 30 minutter, og opplysningene blir registrert med lydopptak.

Aktuelle opplysninger som samles inn er erfaringer, undervisningsplanlegging og tilrettelegging for elever med stort læringspotensial.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare brukes til det formålet som er fortalt om i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Informantene blir anonymisert. Navn og skole vil ikke bli nevnt i oppgaven, og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltagerne i intervjuene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt. Prosjektet avsluttes etter planen i mai 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiB har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Bergen
- Veileder i masterprosjektet: Lars Petter Storm Torjussen: Lars.Torjussen@uib.no
- Student i masterprosjektet: Vilde Nordal: vildenordal@gmail.com
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim: personvernombud@uib.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Lars Petter Storm Torjussen

Student: Vilde Nordal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet som omhandler elever med stort læringspotensial, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.0 Vedlegg 2 - Intervjuguide

Problemstilling:

- **Hvordan tilrettelegges undervisningen i norskfaget for elever med stort læringspotensial?**

Innledning

- Hvor lenge har du jobbet som lærer/rektor?
- Hvilke klassetrinn har du jobbet mest med?
- Jobber du som kontaktlærer?
- Er begrepet «elever med stort læringspotensial» et kjent begrep for deg?
- Er det et annet begrep du er mer kjent med når det kommer til denne elevgruppen?

Spørsmål

- På hvilken måte vil du beskrive elever med stort læringspotensial?
- Har du lagt merke til om arbeidet med tilrettelegging for elever med stort læringspotensial har utviklet seg gjennom årene? Merker du at det er et større fokus på dette i dag enn tidligere? På hvilken måte?
- Det har vært forsket en del på det at det kan være vanskelig å skille mellom skoleflinke elever og evnerike elever. Har du noen tanker om hva som skiller de?

Erfaring og tilrettelegging i undervisningen

- Har du noen egne erfaringer med elever med stort læringspotensial? Hva har du erfart?
- Visste du noe om denne elevgruppen før du begynte å arbeide i skolen?
- Foregår det noe samarbeid på tvers av klassene/skoler i arbeidet med å tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial?
- Hvordan ville du ha tilpasset undervisningen for denne elevgruppen?
- Hva slags tilrettelegging fungerer?
- Hvordan ser du på tilpasning av undervisningen i norskfaget sammenlignet med andre fag på skolen? Tror du det er noen spesielle utfordringer som dukker opp i dette faget?
- Hvordan foregår planleggingen av den tilpassede undervisningen? Tid, samarbeid, faste rutiner, etc. Er det tilstrekkelig med tid for å kunne planlegge en tilpasset undervisning for denne elevgruppen?
- Er det en utfordring i den norske skolen å få til en god tilpasning for denne elevgruppen?
- Tror du at det kan oppstå moralske problemstillingen i skolene, som for eksempel «hvem skal prioriteres, de «svake» eller de «sterke»?
- Oppfølgingsspørsmål underveis.

Avrunding

- Er det noe du vil tilføye?

Filnavn: Masteroppgave - Vilde Nordal .docx
Katalog: /Users/vildenordal/Library/Containers/com.microsoft.Word/Data/Documents
Mal: Normal.dotm
Tittel:
Emne:
Forfatter: Vilde Nordal
Nøkkelord:
Merknader:
Opprettelsesdato: 28.05.2021 09:38:00
Versjonsnummer: 2
Sist lagret: 28.05.2021 09:38:00
Sist lagret av: Vilde Nordal
Samlet redigeringstid: 8 minutter
Sist skrevet ut: 28.05.2021 09:38:00
Ved siste fullstendige utskrift
Antall sider: 102
Antall ord: 34 391 (ca.)
Antall tegn: 182 278 (ca.)