



**UiT** Norges arktiske universitet

## **Elever med stort læringspotensial**

Hvordan er det i skolen?

Marlene S. Gundersen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED – 3903, mai 2023



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Begreper.....	2
1.2.1	Elever med stort læringspotensial .....	2
1.2.2	De skoleflinke elevene .....	4
1.2.3	Identifisering .....	4
1.2.4	Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	5
1.2.5	Presentasjon av forslag til ny opplæringslov, NOU 2019:23.....	6
1.2.6	Differensiert undervisning.....	7
1.3	Begrunnelse for valg av problemstilling .....	8
1.3.1	Valg av forskerspørsmål.....	9
1.4	Oppgavens oppbygging .....	10
2	Teoretisk grunnlag.....	11
2.1	Elever med stort læringspotensial og identifisering .....	11
2.2	Spesialpedagogikk.....	15
2.3	Skoleflinke elever .....	16
2.4	Læringsmiljø og differensiering .....	17
2.4.1	Å differensiere for elever med stort læringspotensial .....	19
2.4.2	Konsekvens av dårlig læringsmiljø .....	20
2.5	Mer å hente – NOU 2016:14 .....	20
2.5.1	Pressemelding 198:18 .....	22
2.6	Skolen som organisasjon .....	23
2.6.1	Kompetanse .....	23
3	Metode.....	25
3.1	Forskerdesign.....	25
3.2	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	26

3.2.1	Kritisk teori .....	26
3.3	Prosjektets utvalg.....	29
3.3.1	Lærere i grunnskolen.....	30
3.3.2	Ekspertene.....	31
3.3.3	Foreldreperspektiv.....	31
3.4	Metoder.....	31
3.4.1	Spørreskjema.....	31
3.4.2	Forskningsintervju.....	32
3.4.3	Uformelle samtaler med foreldrene.....	33
3.4.4	Transkribering – en del av intervjuet .....	34
3.5	Analyse av data.....	34
3.6	Etikk.....	35
3.6.1	Norsk senter for forskningsdata – SIKT .....	36
3.6.2	Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora – NESH. 37	
3.7	Validitet og reliabilitet.....	37
3.7.1	Reliabilitet .....	38
3.7.2	Validitet.....	38
3.7.3	Overførbarhet .....	39
4	Resultat.....	41
4.1	I møte med elever med stort læringspotensial, og differensiering i undervisning ....	41
4.1.1	Lærerne.....	41
4.1.2	Ekspertene .....	42
4.2	Tanker om hvorfor elever med stort læringspotensial ikke identifiseres .....	42
4.2.1	Lærerne.....	42
4.2.2	Ekspertene .....	43
4.3	Elever med stort læringspotensial og spesialpedagogikk .....	45

4.3.1	Lærerne.....	45
4.3.2	Eksperten.....	45
4.4	Savnet etter fokus på elever med stort læringspotensial.....	45
4.4.1	Lærerne.....	45
4.4.2	Ekspertene .....	46
4.5	Lærernes kompetanse for å identifisere elever med stort potensial.....	46
4.5.1	Lærerne.....	46
4.5.2	Ekspertene .....	47
4.6	Identifiseringssystem .....	47
4.6.1	Ekspertene .....	47
4.7	Foreldreperspektivet .....	48
5	Drøfting .....	51
5.1	Fra utredning til dagens praksis.....	51
5.2	Elever med stort læringspotensial i skolen.....	52
5.3	Samfunnets ansvar.....	57
5.4	Det har blitt bedre .....	60
5.5	Foreldreperspektivet .....	61
6	Avslutning .....	67
6.1	Oppsummering .....	67
6.2	Konklusjon.....	67
6.3	Implikasjoner .....	69
	Referanseliste .....	70
	Vedlegg .....	75
	<i>Masteroppgave om elever med stort læringspotensial?</i> .....	88
	Formål .....	88

## Tabelliste

Tabell 1 - karakteristika for skoleflinke og elever med stort læringspotensial (Idsøe & Skogen, 2016).....	17
--	----

## Figurliste

Figur 1 – forskningsløken (Saunders et al., 2007) .....	25
---	----

## Sammendrag

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg søkt kunnskap om hvordan situasjonen er for elever med stort læringspotensial i skolen er pr. 2023, med tanke på kompetanse og kunnskap hos lærere. Bakgrunnen for å skrive om dette var etter jeg leste utredningen til Jøsendalsutvalget fra 2016 (NOU 2016:14) om hvordan elever med stort læringspotensial hadde det i den norske skolen. Formålet med denne undersøkelsen er å bevisstgjøre samfunnet om det har blitt bedre eller ikke. For å få et bredere innblikk i situasjonen har jeg undersøkt med utgangspunkt i tre ulike perspektiv som likevel er tett på rundt elever: lærer-, ekspert-, og foreldreperspektiv.

Problemstillingen min er:

*Hvordan oppleves skolenes kompetanse til å ivareta elever med stort læringspotensial, sett fra flere perspektiver?*

For å få et helhetlig bilde av situasjonen har jeg utarbeidet fem forskerspørsmål i hovedsak har vært rettet mot lærere for å få et innblikk i deres opplevelser når det gjelder elever med stort læringspotensial. Spørsmål 1 og 3 hadde jeg formulert med i intervjuguiden til ekspertene. Dette er mine forskerspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har lærere med elever med stort læringspotensial, og hvordan oppdager de disse elevene?
2. Hvordan imøtekommer lærere elever med stort læringspotensial, og hvordan differensierer de opplæringen slik at elevene får utnyttet sitt potensiale?
3. Hvorfor er det så mange elever med stort læringspotensialet som ikke oppdages i løpet av skolegangen?
4. Har lærere erfaringer med at elever med stort læringspotensial har fått benyttet sin rett til spesialundervisning om ordinær undervisning ikke gir godt nok læringsutbytte?
5. Hva savner lærere i forhold til elever med stort læringspotensial?

Jeg har gjort studiet ut ifra et kritisk vitenskapelig ståsted, og med ulike metoder som spørreskjema med åpne spørsmål til lærere, semistrukturert intervju av ekspertene, og uformelle samtaler med foreldrene.

Resultatene mine viser at lærer opplever manglende kunnskap og kompetanse rundt elever med stort læringspotensial, og foreldrene at i undersøkelsen ikke opplever å bli imøtekommet av skolen. Ekspertene etterlyser mer kunnskap og kompetanse også på systemnivå.

Konklusjonen er at skolene i Norge ennå har en lang vei å gå for å være av verdi for elever med stort læringspotensial.



## Forord

Det har vært en hektisk periode å jobbe med denne mastergraden. Det har vært en reise hvor jeg har lært mye om elever med stort læringspotensial. Jeg har ved flere anledninger brukt min nye kunnskap for å fremme enkeltelever innenfor denne gruppen og skape en begynnende nysgjerrighet hos flere fagfolk.

Selv om jeg har jobbet med, og skrevet denne mastergraden alene, så har jeg hatt uvurderlig hjelp og støtte fra familie, kollegaer, medstudenter og venner. Det er mange å takke for at dette prosjektet kom i mål. Vil rette oppmerksomheten til min far og mine søsken og svigersøsken for å stille opp som barnevakt for mine to barn. Mine kollegaer for gode diskusjoner, støttende ord og heiarop. Min leder som har gitt meg muligheten til å studere ved siden av fulltid i jobb. Jeg må ikke glemme mine gode venninner som har passet på at jeg har fått pauser fra skriving, i form av turer og sosialt samvær.

Jeg må takke mine to barn som har vist stor tålmodighet og forståelse gjennom denne perioden.

Til min veileder Anne Mette Bjøru, vil jeg si tusen takk for god støtte, hjelp, forståelse og motiverende ord!

Jeg vil også rette spesielt takk til informantene i oppgaven, uten deres bidrag hadde ikke oppgaven vært mulig å gjennomføre. Tusen takk!

Nå ser jeg med glede fram til nye utfordringer!

*Marlene S. Gundersen*

Alta, 10.05.2023

# 1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for bakgrunn og formål for mitt prosjekt, som omhandler elever med stort læringspotensial, og om lærere nå har fått bedre kompetanse til å identifisere, og tilpasse opplæringen for denne elevgruppen. Med hjelp fra ulike utvalg skal oppgaven gi meg informasjon om lærernes kunnskap og kompetanse om elever med stort læringspotensial. Tema blir belyst fra flere perspektiver: lærerperspektiv, foreldreperspektiv og eksperter. I tillegg vil jeg se på forslaget til ny opplæringslov i forhold til elever med stort læringspotensial.

## 1.1 Bakgrunn og formål

I 2009 fikk jeg min første jobb som lærervikar. Jeg trivdes så godt i yrket at jeg søkte meg inn på lærerutdanningen året etter. I 2016 fikk jeg min første jobb som ferdig utdannet adjunkt, men følte likevel for å få mer kunnskap om elever med ulike utfordringer i skolen. I 2019 startet jeg på studiet som skal gi meg mastergrad i spesialpedagogikk. Allerede på første emnet lærte jeg om elever med stort læringspotensial. Dette vekket en sterk interesse for å finne ut mer om dette «usynlige» fenomenet. Min første eksamen var en pilotstudie til en senere mastergrad, hvor jeg var nysgjerrig på hva lærere visste om denne elevgruppen, og hvordan de tilpasset undervisningen for dem. Resultatet på min pilotstudie viste at ingen av deltakerne nevnte elever med stort læringspotensial og at den tilpassede undervisningen de viste til var at de tilpasset opplæring etter elevenes forutsetninger, og nevnte spesifikt at elever som slet fikk enklere og tilpassede oppgaver. Dette skal også gjelde elever med stort læringspotensial, men utfra læreres svar kom det tydelig fram at de tilpasset mest for de «svake» elevene.

Videre fant jeg litteratur som kunne hjelpe med å forstå mer rundt elevene med stort læringspotensial, og gleden var stor når jeg kom over rapporten til Jøsendal-utvalget som hadde gjort en utredning av evnerike barns situasjon i den norske skolen (NOU, 2016:14). Gleden var ikke langvarig. «*De går for lut og kaldt vann*» (Bjarne Røsjø, 2018) var oppsummeringen som kom etter utredningen. Og i 2018 skrev kunnskapsdepartementet en pressemelding om at «*nå skal skolene bli bedre til å møte barn og unge med stort læringspotensial*» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Året etter kom utdanningsdirektoratet ut med «*Veileder for elever med stort læringspotensial*» (Udir, 2019). Det har nå gått flere år siden rapporten (NOU, 2016:14), pressemeldingen og veilederen ble publisert. Derfor er jeg nysgjerrig på hvordan situasjonen er for elever med stort læringspotensial er og om lærerne

har fått mer kunnskap som gjør de bedre rustet for å imøtekomme elever med stort læringspotensial og deres foreldre.

## 1.2 Begreper

I mitt forskningsprosjekt vil du møte på mange ulike begreper knyttet til mitt tema. De begrepene jeg anser som sentrale for min oppgave vil jeg gjøre rede for i dette kapitlet.

Elever med stort læringspotensial, evnerike barn, akademisk talent, kjært barn har mange navn. Jeg vil i min oppgave bruke begrepet *elever med stort læringspotensial*, men *elevgruppen* kan også forekomme, men dette er en referanse til elever med stort læringspotensial.

Andre begreper jeg vil redegjøre for er skoleflinke barn, identifisering, tilpasset opplæring, spesialundervisning og differensiering.

### 1.2.1 Elever med stort læringspotensial

Ella Idsøe (fra Ganges, 1995, 1993, i Bunting, 2014, s. 167) definerer elever med stort læringspotensial slik:

*«elever som innehar eller viser høyt evnenivå på et eller flere akademiske felt sammenlignet med jevnaldrende, og som trenger tilpasninger av sitt undervisningsprogram dersom de skal yte på nivå med evnene sine»*

Mange elever med stort læringspotensial kan ha forsinkede sosiale ferdigheter, fordi de gjerne søker etter likesinnede som de kan gjenspeile seg i (Idsøe, 2014, s. 17).

Å være elever med stort læringspotensial betyr ikke at alle er like og ensartet, eller at de er flinke i alle fag på skolen. Det er like mange forskjeller blant elever med stort læringspotensial, som det er blant øvrige elever i et klasserom. Dette bekrefter Mirjam Harkestad Olsen (2019, s. 16) som skriver at denne elevgruppen er en heterogen gruppe, med mange variasjoner. Olsen (2019, s. 16) skriver også at det er 10-15% av elevene som har stort potensiale, hvilket i teorien betyr at det er elever med stort potensial så å si i alle klasserom. Dette mener jeg er viktige tall for å bevisstgjøre lærere hvor viktig det er å ha kunnskap om elevene med stort læringspotensial, nettopp fordi de fleste lærere en dag vil ha en slik elev i sin klasse. Det er også viktig å være bevisst at det finnes seks ulike arketyper for elever med stort læringspotensial.

Med utgangspunkt i Betts og Neihart (1988), Olsen (2017, s. 19-21) og Safina de Klerk (u.å) sine beskrivelser av disse typene vil jeg redegjøre kort for hver av dem. Utfyllende informasjon kan leses i vedlegg 1.

*De suksessfulle* er elever som trives på skolen og trives med både jevnaldrende og voksne, de har gode relasjoner og har tilpasset seg skolekodene (Olsen, 2017, s.19). Betts og Neihart (1988) kaller disse elevene for vellykkede. De har egenskaper til å tilpasse seg skolesystemet og klarer seg dermed bra, både skolefaglig og med eget selvbilde. Disse kalles også type-1 elever, og Olsen (2017, s. 19) skriver videre at disse elevene jobber for systemet. Elevene innenfor denne typen lærer raskt og har gode resultater. 90 % av elevene med stort læringspotensial ligger innenfor denne typen (Betts & Neihart, 1988)

*De utfordrende* er elever som ofte kommer i konflikt med voksne, og de klarer ikke å tilpasse seg og kan oppleves som utfordrende og frustrerte, Olsen (2017, s. 20) skriver at de kan stå i fare for å droppe ut av skolen og havne i uheldige kriminelle miljøer. Klerk (u.å.) skriver at elever av denne typen er veldig kreative i både tanker, oppførsel og handlinger, de er kvikke og observante, de kan dermed lett havne i gråsonen i forhold til regler. De godtar ikke «sånn er det bare»-svar og de faglige prestasjonene er inkonsekvente, likt som med oppførselen, hvor eleven han oppfattes som veldig direkte.

*De skjulte* er de elevene som kan fornekte sitt læringspotensial eller prøve å skjule det fordi de ikke ønsker å skille seg ut, men være som de andre. De kan svare på spørsmål fra lærer, men er underlyter både på muntlig initiativ og skriftlige prøver (Olsen, 2017, s. 20). Dette sier også Betts & Neihart (1988), som tilføyer at elevene av denne typen også unngår utfordringer. Under denne typen elever er det flest jenter (Betts & Neihart, 1988).

*Dropouten* er de elevene som havner utenfor fordi de føler seg avvist av systemet, og blir ofte identifisert for sent, derfor kan de oppleves som frustrert, sint og bitter (Olsen, 2017, s. 20). Klerk (u.å) beskriver at disse elevene ikke motiveres av karakterer eller faglige måloppnåelser. De er fysisk på skolen, men føler ingen grunn til å delta i undervisning. De kan ha upassende oppførsel på skolen, og skylder ofte på andre eller på situasjonen, men er ikke bevisst sin egen rolle. Disse elevene har ofte interesser utenfor skolen, som for eksempel gaming, kunst eller musikk. Betts og Neihart (1988) sier i tillegg at de har ujevne prestasjoner i skolen.

*Den dobbelteksepsjonelle* er elever som har stort læringspotensial og samtidig en funksjonshemming eller lærevanske. Disse elevene kan være utsatt for feildiagnostisering og stigmatisering (Olsen, 2017, s. 21). Olsen skriver videre at disse elevene ikke identifiseres fordi man har et større fokus på vanskene. Klerk (u.å.) skriver at det er viktig å fokusere på disse elevenes styrker, og strategier for å håndtere utfordringene de har.

*Den autonome* er elever som kan ligne «den suksessfulle» eller «type-1 elever», som klarer seg godt i skolen. Disse elevene skiller seg fra type-1 elevene ved at de får systemet til å jobbe for seg (Olsen, 2017, s. 20). Disse elevene er selvgående og uavhengige, de tør å ta risiko fordi de ikke er redde for å feile, de har høy måloppnåelse og et godt selvbilde (Betts & Neihart, 1988).

Som det framkommet i dette delkapitlet så er det mange forskjeller mellom elever med stort læringspotensial. Det er mye kunnskap en lærer bør sitte inne med for å kunne identifisere og forstå elever med stort læringspotensial. De bør også være bevisst på at de har mange likhetstrekk til de elevene som er skoleflinke, men at dette ikke er et begrep vi bruker om elevene med stort læringspotensial.

### **1.2.2 De skoleflinke elevene**

De skoleflinke elevene er pliktoppfyllende og jobber hardt for å oppnå gode resultater og karakterer i alle fag og de har gode relasjoner til lærere og andre elever (Olsen, 2017, s. 14-15). Mange lærere bruker begrepet «skoleflink» om de elevene de mener har stort læringspotensial. Dette så jeg også forekom i mitt innsamlede datamateriale. Dette er uheldig fordi, ifølge Olsen (2017, s. 14), brukes ofte begrepet «skoleflinke» som en motsats til elevene med stort læringspotensial.

### **1.2.3 Identifisering**

Å identifisere elever med stort læringspotensial er ifølge Idsøe & Skogen (2016) «*En global prosess for avdekking av elevenes behov, evner, talenter og interesser for å kunne tilpasse opplæringen i samsvar med utvikling og progresjon på en optimal måte*» (Cosmovici, 2006, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 101). Denne definisjonen ser jeg som godt dekkende for den store jobben det er for lærerne å identifisere elever med stort læringspotensial. Jeg vil komme mer inn på dette i drøftingskapittelet.

Som nevnt over, så kan det være vanskelig å skille mellom elever med stort læringspotensial, og de skoleflinke. Derfor er det viktig at lærere har nødvendig kunnskap og kompetanse, og gode relasjoner til elevene. NOU (2016:14, s. 10) skriver i denne sammenhengen at

*kunnskap, forskning og erfaringer, er det jeg må kunne og forstå, og at kompetanse og undervisningspraksis er det jeg må gjøre og utvikle. «Jeg» i denne sammenhengen er alle skoleeiere, skoleledere og lærere. Utvalget mener også at kunnskap påvirker holdninger og kultur på skolene. Det aller viktigste er at lærere har kompetanse i å differensiere undervisningen og alltid har elevens læring som utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen (NOU 2016:14, s. 10)*

#### **1.2.4 Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Kravet om å tilpasse undervisningen betyr at lærere skal etterstrebe og møte alle elever med undervisningens innhold, metoder og læremidler, og at de må skape variasjoner i undervisningen. St.meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen*, skriver at «*Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa*» (st.meld nr 31, 2007–2008, s. 73–74). Altså handler tilpasset opplæring om å kunne gi alle elever oppgaver som utfordrer til læring tilpasset deres nivå.

Alle barn i den norske skolen har krav på tilpasset opplæring, mens noen har krav på spesialpedagogisk hjelp. Begge disse er forankret i opplæringsloven, og skal sikre at elevene får det de har krav på. Jeg vil videre presentere lovteksten:

Opplæringsloven § 1-3 tilpasset opplæring lyder slik:

*«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» (Opplæringsloven, 1998)*

Selv om alle barn i skolen har krav på tilpasset opplæring, belyser Jøsendals-utvalget i NOU (2016:14) at denne loven er for uklar for elever med stort læringspotensial, og at de ofte ikke får tilpasset undervisningen etter sine forutsetninger. Utvalget la derfor fram forslag til ny formulering av lovteksten:

*«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat slik at kvar enkelt får utvikla og utnytta læringspotensialet sitt.» (NOU, 2016, 14, s. 27)*

Når det gjelder spesialundervisning, så har ikke alle elever krav på dette. Det er kun de elevene som ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, som har krav på spesialundervisning. Det er PPT – pedagogisk-psykologisk tjeneste, som fatter vedtak om spesialundervisning etter kapittel 5 i opplæringsloven. §5-1 retten til spesialundervisning, lyder slik:

*«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.»* (Opplæringsloven, 1998)

Etter dagens ordning kommer ikke elever med stort læringspotensial under dette kravet, med mindre de ikke har utbytte av det ordinære tilbudet. Jeg vil likevel bruke paragrafen for spesialpedagogikk i mitt prosjekt på grunn av denne ordlyden *«hvis eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen»*. Dette mener jeg åpner for å kunne gi elever med stort læringspotensial rett på spesialundervisning, og at dette bør belyses.

### **1.2.5 Presentasjon av forslag til ny opplæringslov, NOU 2019:23**

24. mars 2023 presenterte kunnskapsminister Tonje Brenna forslag til ny opplæringslov. Det nye forslaget skal ta høyde for det mangfoldet vi har av unge og voksne i utdanning (NOU 2019:23, s. 20). Videre står det at det framkommer nye betegnelser i loven, som *universell opplæring, forsterket innsats og individuell tilrettelagt opplæring*. Jeg vil se nærmere på de nye lovforslagene, som forøvrig også har fått plass i et nytt kapittel i det nye forslaget. Her under kapittel 10, mot tidligere i kapittel 1 og 5. Følgende er utdrag er fra NOU 2019:23:

*§10-1 universell opplæring* - Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for universell opplæring, det vil seie at opplæringa skal vere tilfredsstillande for flest mogleg utan individuell tilrettelegging (NOU 2019:23, s. 31)

Krav om *universell opplæring* skal erstatte kravet om tilpasset opplæring. *Forsterket innsats* skal erstatte kravet om intensiv opplæring. Dette skal gjelde all opplæring på alle trinn.

*§10-2. Plikt til å sikre tilfredsstillande utbytte av opplæringa (aktivitetsplikt)* – dette omhandler at fylkeskommuner og kommuner skal sørge for at lærere følger elevenes utvikling og om de har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. De skal også sørge for at lærer melder ifra til rektor hvis elever ikke har tilfredsstillende utbytte, slik at man kan sette inn forsterket opplæring i en periode for elever som blir hengende etter (NOU 2019:23, s. 31).

NOU (2019:23) presiserer nå en aktivitetsplikt i lovteksten, hvilket betyr at lærerne må være mer skjerpet i vurdering av elevenes utbytte, og sette inn forsterket tiltak for en periode. Dette kan være for at lærere må gjøre mer for elever, før de får spesialundervisning, eller individuelt tilrettelagt opplæring som det heter i det nye forslaget:

§10-3. *Individuelt tilrettelagd opplæring* - Elevar har rett til individuelt tilrettelagd opplæring dersom utbyttet av den universelle opplæringa ikkje er tilfredsstillande. (NOU 2019:23, s. 31)

Kravet om *individuell tilrettelagt opplæring* er en videreføring av dagens rett til spesialundervisning. Det er fortsatt PPT som skal fatte vedtak for individuelt tilrettelagd opplæring:

§ 10-4. *Vedtak om individuelt tilrettelagd opplæring* – som tidligere skal fylkeskommunen og kommunen innhente en sakkyndig vurdering fra PPT som er avgjørende for om eleven får individuell tilpasset opplæring. Dette skal bare kunne gjennomføres med samtykke fra foresatte eller eleven, og innholdet skal settes i samråd med foresatte og eleven, og deres syn skal vektlegges. (NOU 2019: 23, s. 31)

Ut fra de endringene som er sendt ut på høring, kan jeg ikke umiddelbart se hvordan dette skal gagne elever med stort læringspotensial. Lovtekstene vil, slik jeg ser det, fortsatt kunne tolkes av hver enkelt lærer. Jeg ser det fortsatt er fokus på de elevene som blir hengene etter (NOU 2019, 23, s. 31), og at man i arbeidet for å hjelpe elever med stort læringspotensial, fortsatt må finne smutthullene som gir de krav om hjelp.

### **1.2.6 Differensiert undervisning**

Alle elever er forskjellige og de har ulike måter de lærer på. De har ulike interesser og styrker, også innen ulike fag. Det er derfor viktig at lærere differensierer undervisningen slik at opplæringen skal nå ut til flest mulig i alle fag. Differensiering baserer seg på premissen at undervisningen skal varieres og tilpasses individuelt til hver elev (Tomlinson & Imbeau, 2013, i Idsøe, 2014, s. 32). Det er to måter å differensiere undervisningen på, pedagogisk og organisatorisk.

Idsøe (2020, s. 15-16) skriver at pedagogisk differensiering handler om at elever får ulike oppgaver, ulike tidsfrister, eller at de får velge inngang til læring ut fra egne interesser eller foretrukne lærestrategi. Den pedagogiske differensieringen har utgangspunkt i Vygotsky's



«*proksimale utviklingssone*» som Idsøe (2020, s. 15-16) skriver vil si at læring skjer i tråd med elevens forutsetninger og nivå. Olsen (2019, s. 13) beskriver dette som den nærmeste utviklingssone som handler om et definert område hvor mennesker kan klare ting uten støtte fra andre, og at det utenfor det definerte området er det en kan klare med støtte.

Organisatorisk differensiering handler om skolens ressurser innen læring. Den tar utgangspunkt i skolens form av strukturelle forutsetninger, som timeplanlegging, gruppering av elever, sosiale interaksjoner og ikke minst lærerressurser (Idsøe, 2020 s. 16). Det kan være seg at skolen deler elever inn i grupper etter elevenes evner, nivå eller interesser (Idsøe, 2020, s. 16)

Begge disse måtene å differensiere opplæringen på er viktige for å lykkes i å treffe flest mulig elever i skolen på en måte som ivaretar deres utvikling.

### **1.3 Begrunnelse for valg av problemstilling**

Når man har et stort ønske om å kunne bidra til at elever med stort læringspotensial skal få utvikle sitt potensiale i den norske skolen, så kan man komme på flust av ulike problemstillinger. I mitt prosjekt vil jeg få fram og belyse den utfordringen det fortsatt er for lærere å identifisere og tilrettelegge for denne elevgruppen, og hvordan foreldre til en elev med stort læringspotensial opplever sitt møte med skolen.

Det har de siste årene vært mange studenter som har skrevet oppgaver med samme tematikk som meg. Det som vil være ny kunnskap i mitt prosjekt er at jeg får et innblikk i saken fra tre ulike og uavhengige perspektiver: ekspert-, lærer- og foreldreperspektiv.

Man hører ofte om barn som dropper ut av skolen fordi de aldri identifiseres med stort læringspotensial, og at noen har fått feil diagnoser på grunn av lærerens manglende forståelse og kunnskap om elevgruppen. Som heltids lærer selv, synes jeg det er veldig urovekkende at man på denne måten mister elever med stort læringspotensial, som senere kan være viktige for samfunnet. Jeg erfarer at det er et system som er med å styre hvilken kompetanse jeg bør tilegne meg gjennom videre- og etterutdanning. Og at dette styres av organisasjonens behov framfor prinsippet om barnets beste, som det ofte ropes om. Jeg fikk for eksempel støtteordning via utdanningsdirektoratet for å ta videreutdanning i engelsk. Dette mens jeg tok studier innen spesialpedagogikk. Jeg måtte ta permisjon fra masterstudiet dette året, før jeg gjenopptok det og ofte fikk høre at det er på eget initiativ og «*på egen regning*». Dette til tross

for at vi i dag ser et økende behov for spesialpedagoger, og at min hjemkommune hadde en plan for å utdanne flere spesialpedagoger i sitt kommunebudsjettet.

For å dekke over mitt prosjekt ble dette min problemstilling:

*Hvordan oppleves skolenes kompetanse til å ivareta elever med stort læringspotensial, sett fra flere perspektiver?*

### **1.3.1 Valg av forskerspørsmål**

For å få et mer helhetlig bilde av situasjonen slik den er i dag for elever med stort læringspotensial, så har jeg formulert flere forskerspørsmål som kan utfylle min problemstilling. Disse spørsmålene var i intervjuguiden som lærerne fikk i form av kvalitativt spørreskjema. Spørsmål 1 og 3, er også formulert for ekspertene i intervjuguiden, de andre spørsmålene var ikke egnet til de, da de ikke jobber som lærere.

1. Hvilke erfaringer har lærere med elever med stort læringspotensial, og hvordan oppdager de disse elevene?
2. Hvordan imøtekommer lærere elever med stort læringspotensial, og hvordan differensierer de opplæringen slik at elevene får utnyttet sitt potensiale?
3. Hvorfor er det så mange elever med stort læringspotensialet som ikke oppdages i løpet av skolegangen?
4. Har lærere erfaringer med at elever med stort læringspotensial har fått benyttet sin rett til spesialundervisning om ordinær undervisning ikke gir godt nok læringsutbytte?
5. Hva savner lærere i forhold til elever med stort læringspotensial?

Disse forskerspørsmålene er rettet direkte mot lærere i grunnskolen, og skal kunne gi meg en indikasjon på hvordan lærere i dag jobber rundt elever med stort læringspotensial. Spørsmål 1 og 3 har jeg også hatt med i intervjuene med ekspertene. Forskerspørsmålene er ikke tatt med fra foreldreperspektivet, men samtalene med foreldrene bygger/støtter opp under spørsmålene likevel, fordi deres møte med lærere har vært fokuset i samtalene. Resultatene fra alle mine utvalgte informanter er veldig interessante for min mastergrad og vil bli presentert i resultatkapitlet.

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Forskningsprosjektet mitt består av seks kapitler, hvor de fem første kapitlene er bygget opp på «ITMRaD»-struktur: innledning, teori, metode, resultat «and» drøfting. Også satte jeg avslutningen som siste kapittel, for å holde oversikt. I tillegg til kapitlene har oppgaven forord, referanseliste og vedlegg.

**Kapittel 1:** Her innleder jeg forskningsprosjektet med bakgrunn og formål, begrepsavklaring og valg av problemstilling og forskerspørsmål.

**Kapittel 2:** Jeg presenterer her det teorigrunnet jeg har vurdert som relevant for mitt tema og som skal bidra til å understøtte mine tolkninger.

**Kapittel 3:** Her presenterer jeg mitt vitenskapsteoretiske ståsted, samt at jeg redegjør for forskningsprosessen: forskningsdesign, metodevalg, strategier for innhenting av data, hvordan jeg har gjennomført analysen og etiske retningslinjer for prosjektet.

**Kapittel 4:** Presentasjon av resultatene etter forskningsintervju, spørreskjema og uformelle samtaler.

**Kapittel 5:** Her er drøfting av teorien i kapittel 2 og resultatene i kapittel 4.

**Kapittel 6:** Her presenteres en oppsummering og videre konklusjon for å svare på problemstillingen, og forskerspørsmål.

## 2 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for mitt teoretiske grunnlag, som jeg mener er sentralt for å belyse min problemstilling, og mine forskerspørsmål. Jeg har valgt et variert utvalg av litteratur og forfattere. Jeg vil se på tidligere dokumenter om elever med stort læringspotensial, og gjøre undersøkelser for hvordan det er i dag. Videre vil jeg bruke teori som sier noe om hvilke tiltak som er gjort i etterkant av utredningen, NOU (2016:14). Har denne elevgruppen blitt tatt mer på alvor siden utredningen i 2016? Og har lærere fått kunnskap nok til å identifisere og differensiere for disse elevene? Hvis ikke, hvorfor?

### 2.1 Elever med stort læringspotensial og identifisering

Selv om det er ulik begrepsbruk om elever med stort læringspotensial, har flere teoretikere en felles forståelse av elevgruppen. Ella C. Idsøe og Kjell Skogen (2016), Jørgen Smedsrud og Kjell Skogen (2016) og Branca Lie (2014) er alle enige om at høy IQ er en felles egenskap blant mange av disse elevene. Dette vil si at denne elevgruppen har høyere kognitiv intelligens enn jevnaldrende (Idsøe & Skogen, 2016, s. 86). Det er viktig å være klar over at ikke alle elever med stort læringspotensial skårer høyt på IQ-tester. På side 4 nevner jeg at elever med stort læringspotensial også kan ha lærevansker, og at de kalles for dobbelt eksepsjonelle. For å utdype dette så kan de ha diagnose som for eksempel ADHD, Asperger eller spesifikke språkvansker for å nevne noen. Lie (2014, s. 44) skriver at disse har vansker med å lære i det tradisjonelle klasse miljøet og med de konvensjonelle undervisningsmetodene. Hun skriver også at de dobbelt eksepsjonelle elevene kan ha skjulte lærevansker, med dette mener hun at de har uoppdagete lærevansker som for eksempel skrivevansker eller dysleksi (Lie, 2014, s. 44).

Elever med stort læringspotensial ønsker ofte å lære om hvorfor ting er som de er. Å lære betyr at en erfaring forårsaker en relativt permanent forandring i et individs kunnskap eller atferd (Woolfolk, 2004, s. 128). For at noe skal kunne kvalifiseres som læring må denne forandringen være en følge av erfaringen, av en persons samspill med omgivelsene (Woolfolk, 2004, s. 128).

Idsøe (2014, s. 16-17) skriver at elever med stort læringspotensial er konseptuelle tenkere, opptatt av å finne ut *hvorfor* og *hvordan* og å forstå årsak til det de erfarer eller blir fortalt, altså har de et sterkt behov for å forstå verden. De har gjerne egne interesseområder de brenner for og ønsker å utvikle seg i. Denne utviklingen går ofte ut over det lærestoffet skolen

kan tilby, noe som betyr at skolen bør ha strategier for å imøtekomme disse elevene faglig (Idsøe, 2014, s. 17).

Olsen (2019, s.16) skriver at det er 10-15% av elevene som har stort læringspotensial, hvilket betyr at det kan være minst en elev med stort potensiale i hver klasse. Av disse er 2-5% av elevene elever med ekstraordinært læringspotensial (Olsen, 2019, s. 16).

Som nevnt innledningsvis er elever med stort læringspotensial en heterogen gruppe. Det er mange variasjoner og ulikheter blant elevene med stort læringspotensial. Elevene har ulike personlighetstrekk, emosjonelle ballast og miljøbetingelser, akkurat som den generelle elevmassen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 18). I tillegg trenger ikke elever med stort læringspotensial ha høy måloppnåelse i alle fagene: en elev kan ha stort læringspotensial innenfor et enkelt fag, mens i andre fag har vedkommende ordinært potensiale (Olsen, 2017, s. 15).

Smedsrud og Skogen (2016, s. 15) henviser til Malcolm Gladwell (2008) og skriver at alle mennesker må jobbe hardt over tid for å få spisskompetanse innenfor et område. De skriver videre at Gladwells (2008) hevder at man må bruke 10 000 timer for å oppnå denne spisskompetansen, altså «10 000-timerregelen». Poenget til Smedsrud og Skogen (2016) er at dette også gjelder elever med stort læringspotensial, og at det er en misforståelse at disse barna ikke trenger å jobbe hardt for å oppnå sine mål. Forskjellen er at disse barna trenger større og mer komplekse mål. Idsøe (2014, s. 15) viser til st. meld nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* hvor der framkommer at en fjerdedel av elevene i Norge ikke opplever nok utfordring i skolen. Resultater fra elevundersøkelsen fra 2013 og PISA-undersøkelser viser få norske elever som presterer høyt på internasjonale tester, hvilket kan bety at elever med stort læringspotensial ikke får tilstrekkelig med utfordringer i opplæringen (Idsøe, 2014, s. 15). PISA undersøkelsen fra 2015 viste en stor framgang og at norske elever skårte over gjennomsnittet av OECD-land, men i 2018 var resultatene svakere enn i 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Selv om det i teorien skal være elever med stort læringspotensial i hver klasse, blir flertallet av disse ikke identifisert (Bunting, 2014, s. 166). Dermed får de heller ikke den tilpassede undervisningen de har krav på. Selv om den norske skolen har en ide om å skape utvikling for alle elever, har de også et ønske om å unngå klassifiseringer (Eurydice, 2006; NOU 2016:14, i Olsen, 2019, s. 19). Dette har derfor i mange år ført til en stigmatisering av elever med stort

læringspotensial av den grad at de verken har fått tilpasset opplæring etter opplæringsloven § 1-3, eller spesialundervisning etter opplæringsloven §5-1 (Idsøe & Skogen, 2016, s. 47). Elever med stort læringspotensial lærer på andre måter enn andre elever (Idsøe, 2014, i Olsen, 2019, s. 17). Konsekvensen av å ikke få god nok utfordring for sitt potensiale er mange. Dårlig konsentrasjon, negativ skolefaglig selvoppfatning, lavt innlæringstempo, problemer med å tilegne seg skriftlig undervisningsmaterieell, negativ oppfatninga av skole og lærer, dårlig skolemotivasjon, utilfreds med egne studievevaner og resultater, for mange aktiviteter utenfor skolen på bekostning av lekser, for store forventninger om gode resultater, lærerne hevder stadig at prestasjonene ligger lavere enn reelle muligheter, misfornøyde foreldre i forhold til resultater på skolen, eksamensangst, dårlig sosial selvtillit og en følelse av å ikke være akseptert av klassekameratene (Mønks, 2008, s. 69, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 51). Noen elever med stort læringspotensial har også vansker med å passe inn sosialt, og sliter med å få seg venner (Idsøe & Skogen, 2016, s. 93). Over tid vil lærer observere disse vanskene, og kan få bekymringer rundt elevens holdninger og innsats i skolen, samt de sosiale utfordringene, mulig også atferd. Dermed kan dette i verste fall føre til feildiagnostisering (Idsøe & Skogen 2011, i Olsen, 2019, s. 20). Dette kan vitne om lite kunnskap og forståelse blant lærere om elever med stort læringspotensial. Å kjenne til egenskapene for denne elevgruppen, og vise åpenhet og forståelse er et viktig utgangspunkt for at de skal få en mer meningsfull skolehverdag. Idsøe (2014, s. 15) skriver at lærere trenger mer kunnskap om elever med stort læringspotensial slik at de kan forstå hvordan noen av disse barna oppfører seg, hvordan de lærer og hvordan de skiller seg ut fra mengden. Hun skriver også at lærere bør få kunnskap om de elevene med stort læringspotensial som har en annen kulturbakgrunn en de norske, og hos elever som kan ha funksjonshemninger (Fernandes, et. al., 1998; Johnsen & Ryser, 1994; Whitmore, 1981, i Idsøe, 2014, s. 22). Jøsendalsutvalget (Lisbeth M. Breivik og Ann Elisabeth Gunnulfsen 2016: Skogen og Smedsrud 2016, i NOU 2016:14, s. 27) viser til at lærer har for lite kompetanse om elever med stort læringspotensial og etterlyste økt kunnskap og forståelse rundt disse elevene. Dette er også i tråd med Idsøe (2014, s. 15) som skriver at skolene har for lite kunnskap til å være godt nok rustet for å imøtekomme elever med stort læringspotensial. Idsøe & Skogen (2016) skriver at identifisering er «*En global prosess for avdekking av elevenes behov, evner, talenter og interesser for å kunne tilpasse opplæringen i samsvar med utvikling og progresjon på en optimal måte*» (Cosmovici, 2006, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 101). Dette kan vitne til viktigheten av å ha kunnskap og kompetanse, fordi identifisering må skje som en prosess som skjer i samsvar med utviklingen hos elevene med stort læringspotensial.

I NOU (2016:14) har de også utarbeidet tiltak som skal være til nytte for en bedre opplærings situasjon for elever med stort læringspotensial. Et av tiltakene er endringer i opplæringsloven som nevnt på s. 6. Denne lovendringen blir sentral i oppgaven min fordi jeg vil se nærmere om den kan gjøre en forskjell for elever med stort læringspotensial, også med tanke på spesialundervisning. Særlig fordi dette er et tiltak som var nevnt i NOU (2016:14).

Det kan være en god idé å få god kjennskap til egenskapene for elever med stort læringspotensial for å være bedre rustet til å klare å identifisere dem. Tidlig identifisering av disse elevene er avgjørende for at de skal kunne utvikle sitt potensiale, og faren ved å forbli uidentifisert er at elevene kan bli understimulert (Olsen, 2019, s. 20). Smedsrud og Skogen (2016, s. 112) skriver at identifisering vil ha grunnleggende verdi for barna selv, fordi de ofte har et behov for å forstå seg selv i relasjon til andre elever og for at de kan oppdage at de tenker mer komplekst og annerledes enn andre elever på deres alder. I tillegg kan foreldre få bekymringer for at det er noe annerledes med deres barn (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 112).

Når skolene identifiserer elever med stort læringspotensial er det viktig at de har en plan for videre oppfølging eller har tanker om hva de skal gjøre om de oppdager at et barn har stort læringspotensial, og at det er essensielt at skolen har kompetanse for at tilretteleggingen skal oppleves meningsfylt (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 112). Om man ikke har en god plan for opplæring av elever med stort læringspotensial, utsettes de for stigmatisering og Smedsrud og Skogen (2016, s. 117) sier at skolen driver aktiv ekskludering av disse elevene når de ikke får god oppfølging. Det er verre å ikke klare å følge opp disse elevene og ekskludere dem, enn det er å ikke identifisere dem (Eyre, 1997).

I Norge har vi ingen faste rutiner for å identifisere elever med stort læringspotensial, dette kan ifølge Olsen (2017, s. 17) henge sammen med at det historisk sett ikke har vært aksept eller tradisjon for å kartlegge potensiale og evner, og at vi derfor i Norge har færre identifiseringsverktøy enn andre land. Andre land i Europa kan bruke kartleggingsprøver og tester, intelligens tester, pedagogisk-psykologiske tester, konkurranser og nomineringer fra for eksempel foresatte og medelever (Olsen, 2017, s. 17)

Identifiseringsprosessen handler om mer enn kartleggingsprøver, og Olsen (2017, s. 18) beskriver tre hovedområder: resultat, observasjon og informasjon. Videre skriver hun at det er de faglige resultatene som er sentrale, men på grunn av at noen elever med stort læringspotensial er underytere, gir ikke denne nok informasjon (Olsen, 2017, s. 18).

Observasjon er et viktig verktøy for læreren fordi man får innsikt i elevens potensiale, dette kan også avdekkes gjennom elevens atferd i gruppearbeid fordi de påtar seg mer arbeid og gjerne en lederrolle (Olsen, 2017, s. 18). Å innhente informasjon om eleven er også viktig i identifiseringsprosessen, fordi man kan få innspill fra andre som omgås eleven. Det kan være både medelever og foreldre. (Olsen, 2017, s. 18) skriver at man kan spørre medelever hvem de ønsker å få hjelp av, hvem de ønsker å jobbe med i grupper og hvorfor. Videre skriver hun at foreldre må involveres fordi de kan si noe om elevens utvikling, både motorisk og språklig, og hvor tidlig eleven lærte seg å lese.

At elever med stort læringspotensial stigmatiseres i den norske skolen på grunn av lærernes manglende kunnskap (Idsøe & Skogen, 2016, s. 47), kunne kanskje vært unngått om disse elevene kunne fått krav om spesialundervisning.

## **2.2 Spesialpedagogikk**

Tidligere hadde vi spesialskoler for elever med spesielle behov, med etter hvert ble disse avvirket og spesialpedagogisk fagkunnskap skulle inn i den ordinære skolen, slik at allmennlæreren skulle makte å undervise alle elever (Skogen & Idsøe, 2016, s. 21).

Tradisjonen fra spesialskolene, folkeskolen eller PPT har heller ikke tidligere hatt fokus på elevene med stort læringspotensial. Idsøe & Skogen (2016, s. 21) skriver at det ansås som bortkastet å bruke ressurser og gi spesialpedagogisk hjelp til elever med stort læringspotensial, nettopp fordi de klarte seg selv. Disse ressursene var mer hensiktsmessig å bruke på de elevene som lå i den andre siden av skalaen, altså de elevene som hadde spesielle behov.

Nasjonalt er ikke elever med stort læringspotensial anerkjent som en spesialpedagogisk oppgave, slik det er internasjonalt (Skogen, 2012, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 16).

I Norge handler opplæringsloven § 1-3 om at alle barn har krav på tilpasset opplæring, til forskjell fra lovens § 5-1 krav om spesialundervisning, som kun omhandler elever som gjennom vedtak fra PPT, ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Poul Nissen, Kirsten Baltzer, Ole Kyed og Kjell Skogen (2011, s. 63) skriver at det i Norge er meget sjeldent man bruker § 5-1 når det gjelder elever med stort læringspotensial med særskilte opplæringsbehov. Skogen (2010, i Smedsrud & Skogen, s. 29) skriver om en rektor ved en ungdomsskole som satte en ressursgruppe etter opplæringsloven §5-1 *rett til spesialundervisning* (1998) for å gi elever med stort læringspotensial en bedre undervisning.



Dette ble ikke godt mottatt av foreldre som startet en klagestorm mot skolen. Dette resulterte i endring som ikke ga rett til spesialundervisning for sterke elever. Lovteksten er likevel klar, de elevene som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen har, uavhengig av årsak, rett til spesialundervisning.

Som nevnt tidligere i det nye forslaget til opplæringslov er begrepet *spesialundervisning* fjernet, og at det nye begrepet for dette er *tilrettelagt undervisning*.

### 2.3 Skoleflinke elever

Noen lærere bruker begrepet «skoleflinke elever» for elever med stort læringspotensial. Som nevnt i kapittel 1.2.2 kan det være uheldig fordi man ofte bruker begrepet «skoleflinke» som en motsats til elever med stort læringspotensial (Olsen, 2017, s.14). Ifølge Olsen (2017) har funn vist at det tyder på at det er forskjell mellom elever med stort læringspotensial og de som er skoleflinke, og selv om de skoleflinke også har stort læringspotensial, så snakker man om ulike tilnærminger til læring, som utgjør skillet mellom elevgruppene. Idsøe & Skogen (2016, s. 96) henviser til Szabos (1989) i sin illustrasjon av forskjellene mellom de skoleflinke og elever med stort læringspotensial:

Skoleflinke	Elever med stort læringspotensial
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interesserte	Er ekstremt nysgjerrige
Arbeider hardt	Beskjeftiger seg med andre ting og klarer seg godt
Svarer på spørsmål	Diskuterer i detalj og er omstendelige
Befinner seg i toppen av klassen	Er forut for klassen
Lytter med interesse	Viser sterke holdninger og synspunkter
Lærer lett	Kan det allerede
Har det fint med jevnaldrende	Foretrekker voksne
Er mottakelige	Er intense
Kopierer nøyaktig	Skaper nytt
Liker å gå på skole	Like å lære
Mottar informasjon	Bearbeider informasjon

Er teknikere	Er oppfinnere
Liker logisk oppbygget læring	Trives med kompleksitet
Er bevisste	Er ivrig observerende
Er tilfredse med egen læring	Er meget selvkritiske

Tabell 1 - karakteristika for skoleflinke og elever med stort læringspotensial (Idsøe & Skogen, 2016)

Det er store likheter mellom disse elevgruppene, og det kan føre til at lærere uten kunnskap og kompetanse kan ha vansker med å skille de. Idsøe og Skogen (2016, s.97) skriver at elever med stort læringspotensial har raskere, «dypere» og «bredere» enn øvrige elever, og at det derfor er viktig at læreren vet forskjellen på disse to elevgruppene.

Olsen (2017, s. 15) skriver at de skoleflinke har gode karakterer og at de presterer etter de forventningene læreren har, altså de har knekt skolekoden. De skoleflinke elevene jobber iherdig med alle fag for å oppnå gode karakterer/resultater (Olsen, 2017, s. 14). Dette er i tråd med Sousa (2009, i Idsøe, 2014, s. 16) som skriver at skoleflinke barn fokuserer på mestring, har høy motivasjon og prestasjon på ulike prøver. I tillegg har de også gode sosiale relasjoner og ferdigheter, og de aksepterer regler (Betts & Neihart, 1988).

## 2.4 Læringsmiljø og differensiering

Mange elever opplever å ikke være en del av et læringsmiljø som gir dem utfordringer og motivasjon for å utvikle sitt potensial, fordi de ikke får riktige tilpasninger for sitt faglig høye nivå og talent. Betydningen av et inkluderende læringsmiljø kan ikke understrekes nok og det er en viktig faktor at klasserommet er et trygt sted å være for alle de unike elevene som er der, og hvor de får ulike oppgaver utfra deres interesser og evner, og det er viktig at dette er akseptert og forventet av alle i klasserommet (Idsøe, 2014, s. 36)

Differensiert undervisning handler mye om det samme som tilpasset opplæring. Dette betyr at skolen skal gi et undervisningstilbud til elevene som bygger på deres individuelle forutsetninger (Idsøe, 2014, s. 32).

Å drive differensiert undervisning kan være en helomvending for mange lærere som i mange år har utført undervisning med det samme innholdet, oppgaver og de samme metodene. Idsøe (2020, s. 13) skriver at en god lærer reflekterer over sin undervisningspraksis for å bedre kunne differensiere opplæringen slik at det skal møte det elevmangfoldet som er blant

elevene. Videre skriver hun at dette krever kunnskap, forståelse, planlegging, øvelse og en generell kultur for forandring rundt differensieringsprinsippet.

I 2019 gjennomførte utdanningsdirektoratet en undersøkelse i Skole-Norge hvor det framkom at 7 av 10 kommuner verken har planer eller strategier for elever med stort læringspotensial, og flere kommuner og skoleledere mener de ikke tilrettelegger for denne elevgruppen godt nok (Idsøe, 2020, s. 18).

For å kunne legge til rette for elever med stort læringspotensial i klasserommet, trengs lærere som er opplært til å identifisere og undervise disse elevene (Idsøe, 2014, s. 36). For at disse elevene skal kunne utvikle sitt potensiale, trenger de differensiert undervisning, som videre vil gi motivasjon, bedre prestasjoner og utvikle bedre selvtillit og tro på seg selv (Idsøe, 2014, s. 36). Det er viktig at lærere er fleksible i sine tilnærminger og at de fokuserer på å tilpasse undervisningen de skal gjennomføre, og at de forstår at det ikke er elevene som skal tilpasse seg det samme lærestoffet (Hall, Stangman & Meyer, 2011, i Idsøe, 2014, s. 32). Hagenes (2009, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 68) skriver at lærere ikke bare mangler evne til å tilrettelegge den tilpassede opplæringen for elever med stort læringspotensial, men at de også mangler vilje til å gjøre det. Det er skolen som har mulighet til å påvirke elevenes læring, og en viktig enkeltfaktor for denne læringen er læreren (Skogen, 2005, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 68).

Oppfølging, vurdering, tilpasning og refleksjon er viktig i lærerens arbeid med differensiering, og dette bør være sirkulerende. Lærerens refleksjon baserer seg på forståelse av den intenderte læring, på kartlegging, elevsamtaler og vurdering av elevens responser (Idsøe, 2014, s. 33). John Hattie (2009) kaller dette «*invisible teaching*», og understreker at lærere «*must know when learning is correct or incorrect; [...] learn to monitor, seek and give feedback; and know to try alternative learning strategies when others do not work*» (Hattie, 2009, s. 25, i Idsøe, 2014, s. 33). I tillegg må lærere identifisere og møte de læringsbehovene elever har og tilnærme seg deres behov gjennom *innhold* – det lærestoffet eleven har tilgang til, eller får tilgang til, *prosess* – hvordan lærer sekvenserer læringen og målene for eleven, *produkt* – hvordan eleven får vist hva den har lært og *læringsmiljø* – hvordan læring er strukturert (Tomlinson, 1999, i Idsøe, 2014, s. 34). Det er også viktig for lærer å være klar over variasjonene av individuelle ferdigheter og behov blant alle elever i et klasserom (Idsøe, 2014, s. 34).

Differensiering kan som nevnt deles inn i to områder, pedagogisk og organisatorisk. Begge disse er viktige for å treffe hele elevmangfoldet som finnes i en klasse. Den pedagogiske differensieringen kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeidet med ulike tidsfrister, at de får velge innganger til egen læring, gjerne fra deres interesser og kunnskaper om læringsstrategier (Meld. St. 22, 2011, s. 20, i Idsøe, 2020, s. 15). Dette vil fremme læring for eleven etter dens nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1986). For at læring skal skje, må elever stimuleres utover det de allerede vet og kan (Idsøe, 2020, s. 16). Elever som mangler utfordringer vil bli umotivert og med tiden bli underyttere (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, i Idsøe, 2020, s. 16), mens de elevene som får for store utfordringer, utover elevens mestringsnivå, vil bli frustrerte (Sousa & Tomlinson, 2011; Vygotsky, 1986, i Idsøe, 2020, s. 16). I begge disse tilfellene vil ikke læring skje hos eleven.

Organisatorisk differensiering handler om skolens strukturelle forutsetninger og inkluderer timeplanlegging, inndeling av elever i grupper, sosiale interaksjoner og skolens lærerressurser (Børte, m.fl, 2016, i Idsøe, 2020, s. 16). Det kan være utfordrende for lærere å respondere på det mangfoldet av behov som finnes i et klasserom, det kan derfor forekomme ønsker om organisatorisk differensiering: å dele elevene i grupper, etter deres interesser, faglig nivå, evner og andre forutsetninger (Idsøe, 2020, s. 16).

#### **2.4.1 Å differensiere for elever med stort læringspotensial**

For å kunne gi differensiert undervisning må læreren kjenne til alle elevene, også de med stort læringspotensial. Idsøe (2014, s. 36) skriver at det strengt tatt trengs lærere som er opplært til å identifisere disse elevene, og til å undervise dem. For å gi undervisning av høy kvalitet i det vanlige klasserommet, foreslår Callahan (2001, i Idsøe, 2014, s. 36) at lærerne er tilstrekkelig involvert, får tidsmessige nok ressurser og finansiering, at lærerne har kompetanse i undervisningens innhold og faglig, at skoleledelsen er støttende og involverer seg og at man er oppmerksomme på elevene med stort læringspotensial sine behov. I tillegg kreves tilstrekkelig kjennskap til elevene angående deres læringshistorie, bakgrunn og interesser, og som nevnt lærerens kompetanse, for at elevene med stort læringspotensial skal oppleve en differensiert undervisning av verdi for deres utvikling (Idsøe, 2014, s. 36)

Det er flere grunner til at det er viktig for lærere å kjenne godt til eleven og dens læringshistorie. Forskning understreker flere forhold ved elever med stort læringspotensial som må tas med i betraktning når man skal tilpasse for elevene (VanTassel-Baska, 2003, i Idsøe, 2014, s. 37):

1. elever med stort læringspotensial lærer raskt og gjerne tidligere enn andre elever.
2. elever med stort læringspotensial viser mer intensivitet innen det følelsesmessige og kognitive perspektivet enn andre elever. De kan også ha høy intensivitet for konsentrasjon og utholdenhet for oppgaver om deres interesser.
3. elever med stort læringspotensial kan delta tidligere i abstrakt tenking enn andre elever i klassen, de ser gjerne sammenheng mellom begreper fra ulike områder. De liker høyere utfordringer.

Det er viktig at lærere planlegger undervisning slik at oppgavene passer med elevenes evne til å lære hurtigere, ha selvstendighet i studium og å tenke, og økt kompleksitet og dybde i det faglige innholdet (Sousa, 2009, i Idsøe, 2014, s. 37)

#### **2.4.2 Konsekvens av dårlig læringsmiljø**

I en artikkel i Aftenposten skrevet av Målfrid Bordvik (2013) kan vi lese om Vilde på 9 år, som sammen med familien sin valgte å flytte til Danmark for å gå på privatskolen *Mentiqa*, for elever med stort læringspotensial. Da Vilde begynte på skolen i Norge, ble hun allerede i 1.klasse syk av å gå på skolen. Sykehuset fant ikke noe galt med Vilde, men det ble oppdaget at hun hadde stort læringspotensial, og at hun derfor fikk fysiske utfordringer av å gå på skolen, selv om hun hadde gledet seg til å bli skoleelev. Vildes mor fortalte at de var offensive mot skolen i Norge og at de foreslo tiltak for en bedre skolehverdag for deres datter. Hun fortalte videre at lærerne manglet kompetanse, og at de sa «dette kan vi ingenting om, men vi skal gjøre så godt vi kan» (Bordvik, 2013). For å unngå videre forsømming av Vilde på skolen, besluttet familien å, slik som de sa, rømme til Danmark for at Vilde skulle få gå på skole for elever med stort læringspotensial. Videre i artikkelen skriver Bordvik (2013) at Kari Kolberg fra Lykkelige barn sier at Vildes familie ikke er alene om å oppleve dette, og at det er skolemyndigheten som må sette inn tiltak for å gi skolene mer kunnskap om elever med stort læringspotensial og deres behov. Skogen (i Bordvik, 2013) sier at samfunnet kan miste disse elevenes talent, fordi resultatet av å ikke identifiseres kan ende i atferdsvansker, depresjon og andre psykiske lidelser.

### **2.5 Mer å hente – NOU 2016:14**

Jeg har valgt å presentere denne utredningen i prosjektet mitt, fordi jeg ser den som viktig for at den har et fokus på elever med stort læringspotensial, og den sier mye om disse elevenes situasjon på skolen fram til 2016. Jeg anser denne utredningen som starten på en bedre

skolehverdag for elever med stort læringspotensial, og den ble mitt grunnlag for å finne ut om det har skjedd noe fra da og til nå i skrivende stund.

Alle elever har krav på å få tilpasset undervisningen etter sine forutsetninger og nivå. Som nevnt tidligere satte regjeringen i 2015 ned et utvalg for å gjøre en utredning rundt elever med stort læringspotensial i den norske skolen. NOU 2016:14 fikk tittelen «*Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial*» og deres mandat skal bidra til at elever med stort læringspotensial får et bedre opplæringstilbud. Under deres mandat står det følgende:

*Utvalget skal vurdere forutsetninger, og foreslå konkrete tiltak, for at flere elever skal prestere på høyt og avansert nivå i grunnopplæringen og for at høyt presterende elever skal få et bedre skoletilbud. Utvalget skal vurdere og komme med anbefalinger om hvordan et variert og tilpasset undervisningstilbud for høyt presterende elever kan gis innenfor den ordinære opplæringen, men også vurdere særskilte pedagogiske tiltak spesielt tilrettelagt for gruppen eller enkeltelever. (NOU, 2016:14, s. 7)*

Regjeringens formål med denne utredningen er en mer langsiktig og helhetlig satsning for elever som er høyt presterende i fag, har talenter eller spesielle evner og de som gjennom sitt potensiale kan nå de høyeste faglige nivå. Regjeringen satte, under kongelig resolusjon den 18.09.15 ned et utvalg som skulle jobbe med denne utredningen. Utvalget bestod av forskere, utdanningsledere og praktikere som har kompetanse og erfaring innen feltet og fra grunnopplæringen generelt (NOU 2016:14, s. 15). Lederen for utredningen var Jan Sivert Jøsendal, derav navnet Jøsendal-utvalget. Med seg på laget hadde han Susanne Skeid Fossum, Bjørn Tore Kjellmo, Mirjam Harkestad Olsen, Stefan Herman, Terje Lohndal, Stein Erik Ulvund, Ella C. Idsøe og Mona Nosrati.

Hovedbudskapet fra utvalget er at samfunnet taper store ressurser på at skolesystemet ikke evner å legge til rette for at elever med stort læringspotensial skal få utvikle sine evner og interesser (NOU 2016:14, s. 8). Videre skriver de at det er tradisjon i Norge for å forstå inkluderende utdanning som et særlig ansvar for å ta vare på elever som strever, både faglig og sosialt.

Å ikke gi elever med stort læringspotensial tilpasset undervisning etter deres høye nivå og talenter kan ha flere uheldige konsekvenser for både elevene og for samfunnet. Videre skriver utredningen (NOU 2016:14, s. 8) om noen av de konsekvenser som elevene kan utsettes for:

Frafall og underprestasjon, sosial stigmatisering, mobbing, tristhet/sørgmodighet og feildiagnostisering eller sen identifisering.

Oppsummert sier utvalget at skolene må bli bedre til å praktisere kravet om tilpasset opplæring for alle. Lærere trenger mer kunnskap om elever med stort læringspotensial og skolene trenger flere verktøy og didaktiske hjelpemidler for å klare å møte alle (NOU 2016:14, s. 27)

Utvalget påpekte at det var utfordringer med å forstå regelverket og etterlevelse av dette. Det kom også fram at det er et behov for kompetanse om disse elevene og å kunne anerkjenne de (Kunnskapsdepartementet, 2018). Jøsendals-utvalget nevner ved flere tilfeller i sin utredning at regelverket bør revidere ordtekst, særlig med tanke på tilpasset opplæring (NOU 2016:14, s. 27).

Et par år etter at utredningen ble publisert, kom regjeringen med en pressemelding hvor de sa at skolene nå skulle bli bedre til å møte barn og unge med stort læringspotensial.

### **2.5.1 Pressemelding 198:18**

«*Nå skal skolene bli bedre til å møte barn og unge med stort læringspotensial*» var tittelen på pressemeldingen regjeringen kom med i etterkant av utredningen. De skriver blant annet at skoler og barnehager må få mer informasjon om det handlingsrommet de kan benytte seg av etter regelverket. De vil også se på hvilke hindringer som står i veien for at disse elevene skal kunne få et opplæringstilbud tilpasset etter eget potensiale.

Det er utdanningsdirektoratet som skal følge opp flere punkter. De punktene som er interessante for mitt prosjekt er deres vurdering av hvordan man kan formidle gjeldene forskning og kunnskap om elever med stort læringspotensial ut til barnehage- og skolesektoren, at de skal identifisere om regelverket står i veien for at elever med stort læringspotensial skal få utnyttelse av dette, her tolker jeg at det er snakk om opplæringslovens §1-3 tilpasset opplæring og §5-1 retten til spesialundervisning. Det siste punktet jeg anser som meget interessant for mitt prosjekt er at de skal sørge for at stemmen til barnet og foreldrene høres på en bedre måte.

Denne pressemeldingen er et godt teorigrunnlag for min forskning, fordi den kommer fra de med makta i Norge, de som legger styring for samfunnet, skolen og lærere. Det er nå fem år siden denne pressemeldingen kom ut, men jeg har ikke funnet noen artikler eller

pressemeldinger om hvordan denne prosessen ligger an i forhold til å ruste skoler og barnehager til det beste for barn med stort læringspotensial. Desto viktigere er det for meg å undersøke hvordan det nå er ute i skolene.

## **2.6 Skolen som organisasjon**

Her vil jeg si noe om skolen som organisasjon, med dette mener jeg skolens ledelse og lærerne som jobber der. Jeg vil presentere den teorien jeg finner som sier noe om skolen i sin helhet og dens kunnskap om kompetanse på feltet om elever med stort læringspotensial.

### **2.6.1 Kompetanse**

Smedsrud og Skogen (2016, s. 32) skriver at det er manglende pensum på lærerutdanningen, men at det til tross for dette ikke er en helsvart situasjon for elever med stort læringspotensial. De skriver at det er fordi det finnes lærere der ute som tar elever og foreldre på alvor når de kommer med bekymringer. Disse lærerne bruker tid på å tilegne seg kunnskap ved å lese litteratur og ønsker å gjøre en forskjell for elevene. Smedsrud og Skogen (2016, s. 32) skriver at noen elever gjennom sin skolegang har flaks og møter på en slik lærer, mens andre elever har uflaks og kanskje aldri vil møte en slik lærer. Videre skriver de at dette bidrar til at det er tilfeldigheter som gjør at noen av disse elevene identifiseres.

Dette ansvaret ligger hos myndighetene, at skolene i Norge har behov for flere spesialpedagoger og lærere med kompetanse innen feltet, og at man trenger lover, regler og veiledning som sikrer at denne kompetansen når ut til de elevene som har behov for den (Nissen, Baltzer, Kyed & Skogen, 2012).

Det er mye viktig teori jeg føler jeg bør ha med i undersøkelsen, men jeg har valgt ut den teorien jeg mener kan hjelpe meg å trekke konklusjoner for å svare på problemstillingen min. I det neste kapittel skal jeg redegjøre for mine forskningsmetodiske valg i undersøkelsen.



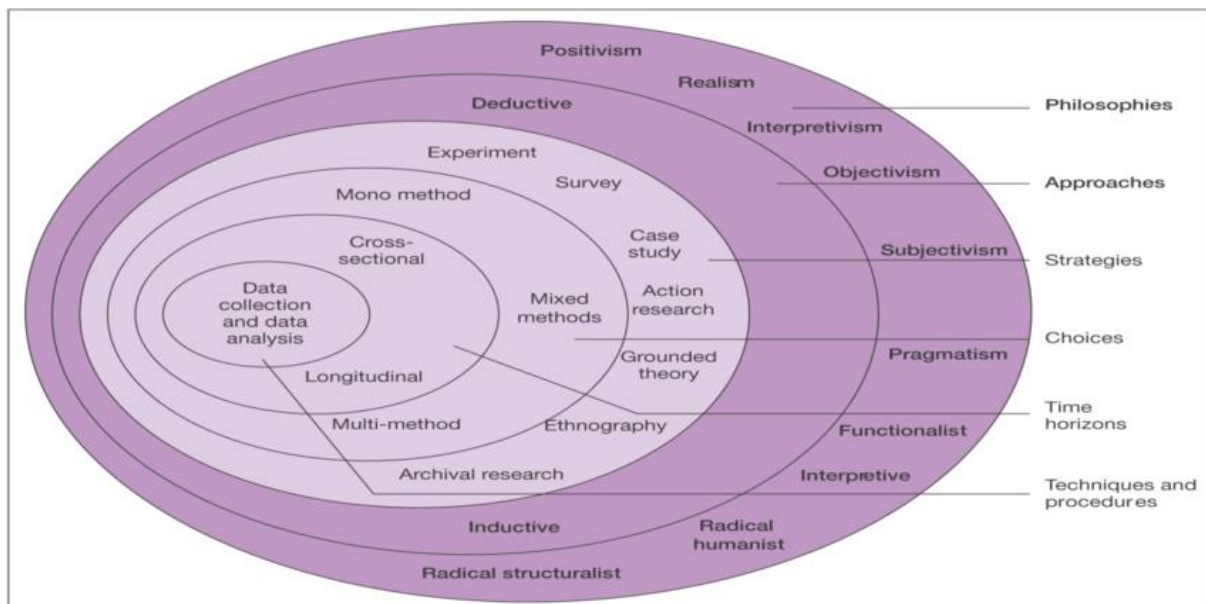


### 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for, og begrunne mine metodiske valg for mitt prosjekt. Forskningsmetode er de strategiene jeg bruker for å løse et problem, eller finne ny kunnskap (Everett & Furseth, 2012, s. 128). For å lykkes med min forskningsprosess er det viktig å ha struktur og oversikt, derfor har jeg valgt å bruke *forskningsløken* (Saunders, Lewis & Thornhill, 2007) for støtte i mitt arbeid. I arbeidet med å skrive metodekapittelet har jeg valgt å bruke noe av teksten jeg har skrevet om kritisk teori i eksamen jeg tok i emnet PED-3059 i 2022, som var skissearbeidet for masterprosjektet.

#### 3.1 Forskerdesign

Som nevnt har jeg designet forskningsprosjektet mitt med utgangspunkt i (Saunders et al., 2007) sin modell av forskningsløken. Denne modellen er et verktøy innenfor forskningsmetode, som støtter forskeren i arbeidet med å designe forskningsprosjektet. Den legger føringer for å planlegge rammene for prosjektet mitt gjennom lagene i løken, som hver og en presenterer hvert steg innen metodekapitlet. Å planlegge arbeidet med en stor avhandling og samtidig holde god struktur i oppgaven blir mer oversiktlig og gjennomførbart når en kan støtte seg til denne løken. Den virker som en god huskelapp for å få med seg de viktige elementene i planleggingen og samtidig strukturere metodekapitlet.



Figur 1 – forskningsløken (Saunders et al., 2007)

## 3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Min vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva jeg søker informasjon om og danner utgangspunktet for den forståelsen jeg utvikler (Tove Thagaard. 2018, s.33). Når jeg går inn i prosjektet vil jeg ha med meg en forforståelse av tema jeg skriver om, og det er viktig å redegjøre for denne fordi det setter lys på forståelsen min av prosjektet før, under og etter arbeidet med den, da særlig i tolkning- og analysedelen. Fortolkende teoretiske retninger er en viktig representant for mitt grunnlag i den kvalitative forskningsmetoden (Thagaard, 2018, s. 33). I forskningsprosjektet mitt vil jeg se nærmere på ideologien om at lærere i skolen skal tilpasse undervisningen for alle elever, og rette et kritisk standpunkt til de strukturene samfunnet har satt for de lærerne som jobber i skolen, og ikke minst for elevene med stort læringspotensial. Thagaard (2018, s. 39) skriver at forskning som baserer seg på en kritisk teori, kan bidra til å avsløre maktforhold i samfunnet.

Det er uten tvil at mange nå vet at det finnes elever med stort læringspotensial ute i den norske skolen. Mange har de siste årene skrevet mastergrader om dette tema. For at mitt prosjekt skal kunne gi ny kunnskap, må jeg gjøre valg andre ikke har gjort før meg innen temaet. Derfor har jeg valgt en kritisk tilnærming i undersøkelsen og søken etter svar på problemstillingen. Det er også fordi jeg har et ønske om å belyse situasjonen for elever med stort læringspotensial, og hva det vil si for dem at lærerne ikke har nok kunnskap om dem og deres behov. Dette belyses også gjennom erfaringer fra foreldreperspektivet. Jeg vil også få fram lærernes refleksjoner om egen kunnskap og kompetanse om elever med stort læringspotensial. Derfor er det naturlig for mitt prosjekt å ha ulike utvalg: lærer-, foreldre- og ekspertperspektiv. Etter utredningen i 2016, og pressemeldingen i 2018 ser vi en økende bevissthet rundt elever med stort læringspotensial. Kunnskapsministeren lovte i 2018 at skoler skal bli bedre til å møte elever med stort læringspotensial. Med min kritiske tilnærming vil jeg nå se hva samfunnet har gjort for å dekke for den manglende kunnskapen, kompetansen og verktøy i skolen for elever med stort læringspotensial.

### 3.2.1 Kritisk teori

Denne samfunnsvitenskapen hadde i noen år sin hovedbase ved *Institut für Sozialforschung*, i Frankfurt, Tyskland, også kjent som Frankfurter-skolen. Instituttet ble opprettet i 1922 og nedlagt i 1969 (Store norske leksikon, 2023). Det er flere sentrale talsmenn for denne retningen: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm og Jürgen Habermas (SNL, 2023). Den mest kjente de siste tiårene er nok den tyske

filosofen Habermas, fordi han delte sine tanker rundt det å være tysk i Europa etter hendelser som blant annet nazismen og holocaust. Dette har blant annet bidratt til at han har mottatt flere priser som for eksempel Sonningsprisen og Holbergprisen.

Talsmennene for denne teorien stilte seg kritisk til moderne kapitalisme, særlig på kulturfronten. Kritikken deres har vært at den tekniske rasjonalitet, med naturvitenskapelige forbilder, ikke representerer det frigjøringspotensialet som opplysningstradisjonen opprinnelig hadde (SNL, 2023).

I følge Thagaard (2018, s. 39) er fortolkning viktig i kritisk teori. Hun skriver videre at man tar et kritisk standpunkt til samfunnet og dets maktforhold. Min forståelse av denne teorien er at man skal gjøre tolkninger og samtidig ha et kritisk syn på samfunnsforholdene og hvordan de kan påvirke oss mennesker, enten som forsker eller som informant. Thagaard (2018, s. 39) skriver at en kritisk teori ikke er empirisk, altså at den ikke er erfarings-basert, fordi den kritiske teorien orienteres mot mer omfattende perspektiver.

Kritisk teori er en retning innen samfunnsvitenskapen som baserer seg på å avdekke og forklare forhold i samfunnet og hvordan disse forholdene påvirker menneskers levevilkår og livsbetingelser (Dalland, 2017, s. 47). Man retter oppmerksomheten mot de prosessene som bidrar til at bestemte interesser fremmes på bekostning av andre, og det innebærer at jeg har et kritisk standpunkt til institusjoner og interesser som er etablert i samfunnet (Thagaard, 2018, s. 39). Jeg følte at denne retningen ble mest rett i forhold til mitt prosjekt, fordi jeg har tanker om at det er en makt som påvirker situasjonen for elever med stort læringspotensial og lærerne som jobber rundt dem, i skolen.

Jeg mener at man gjennom enkle grep kan endre de uønskede forholdene for elever med stort læringspotensial og lærernes manglende kompetanse på feltet. Dalland (2017, s. 48) skriver at hvis man ønsker å gjøre noe for mennesker som lider urett, er det bra å bruke deltakerbasert forskning. I forhold til mitt forskerprosjekt er menneskene i dette tilfellet foreldre, elever og lærere. Selv om elevene ikke direkte er med i mitt utvalg, så er det de jeg ønsker at det skal skje endringer for. Fordi jeg skriver i et kritisk ståsted, hvor det er en «makt» som styrer noens forhold, er fokuset rettet mot denne «makten» som styrer over elevenes skolehverdag. Makten er i dette tilfeller lærerne, skoleledere og skoleeiere.

Thagaard (2019, s. 39) skriver at den kritiske teorien kan bidra til å avsløre maktforhold som rår i samfunnet. I prosjektet mitt anser jeg «makten» som et fenomen man ikke kan styre over

alene, med dette mener jeg at det ikke er enkelt for lærere og på egenhånd skal tilegne seg ny kunnskap om elever med stort læringspotensial. Da jeg anser dette som tidkrevende, men også fordi dette er noe skolene bør gå sammen om å bli bedre i. Børte (i Olsen, 2017, s. 16) skriver at det kreves forskningsbasert kunnskap om elever med stort læringspotensial sine behov, og hva som kjennetegner deres styrker og utfordringer og styrker for at man skal kunne identifisere. I prosjektet mitt kan man kort forklart si at elevene styres av lærere, mens lærere styres av skolelederne, og skolelederne styres av skoleeier som igjen styres av bestemmelser fra regjeringen.

Dalland (2017, s. 48) skriver at målsettingen med deltakerbasert forskning er å gi utsatte grupper muligheten til å delta i kunnskapsutviklingsprosesser slik at de får innsikt i sin egen situasjon og de kreftene som har skapt den vanskelige situasjonen (Starrin, 2007, i Dalland, 2017, s. 48). Jeg har valgt og ikke ha elever med stort læringspotensial i mitt utvalg, fordi jeg har brukt NOU (2016:14) som teoretisk grunnlag for elevenes situasjon, og der framkommer det ganske tydelig hvordan skolehverdagen for elevgruppen er.

Dette tolker jeg som at man som forsker ikke kan stille informantene spørsmål som baseres på erfaringer, fordi det er samfunnsstrukturer som påvirker ens svar. Med dette menes at lærernes svar i spørreskjema vil være påvirket av deres manglende kompetanse innenfor feltet. Dalland (2017, s. 47) skriver at man kan bruke dette teoretiske ståstedet til å endre uønskede forhold. Det er nettopp det jeg ønsker, å belyse at selv mange år etter utredningen og lovnader, så er det fortsatt ikke blitt enklere for lærere å identifisere og tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial. Den nødvendige kompetansen er fortsatt fraværende, og det er per i dag ikke studier for etterutdanning innenfor temaet. Selv om man har økt bevissthet for denne elevgruppen, og at regjeringen og utdanningsdirektoratet har sagt at skolene skal bli flinkere, så har det altså ikke skjedd.

I forhold til mitt forskningsprosjekt har jeg tolket denne teorien slik at jeg utfra informantenes erfaringer kan sette det at samfunnet rår over situasjonen for elever med stort læringspotensial i et kritisk lys, med tanke på at mange elever med stort læringspotensial ikke blir identifisert i skolen (Olsen, 2017, s. 16). Videre vil jeg søke svar på om det kan være svakheter i samfunnsstrukturen, med tanke på skolestrukturen, som bidrar til at lærere mangler kompetanse og at elevene forblir uoppdaget. Som lærer savner jeg gode nok rutiner, eller kartleggingsverktøy som kan sikre at flere elever oppdages. Dette er noe jeg undrer meg over

da det etter NOU'en (2016:14) er blitt mer bevissthet rundt disse elevene, men likevel oppdages de ikke alltid.

At jeg har valgt å plassere meg i den kritiske teorien er etter min fortolkning av teorien slik som Thagaard (2019, s. 39) skriver:

*«Kritisk teori setter handlinger inn i en mer omfattende sammenheng enn den empirinære ved å hente inspirasjon og ideer til fortolkninger fra metateoretiske perspektiver. Perspektiver som innebærer et kritisk standpunkt til den rådende samfunnsstrukturen, er særlig benyttet.»*

Med dette forstår jeg at ved å posisjonere meg i den kritisk teoretiske retningen, så må jeg være forsiktig med å basere resultatene mine på lærernes erfaring alene, da denne vitenskapelige teorien i utgangspunktet også skal basere seg på samfunnsstrukturene. Dette kan derfor påvirke lærernes svar i den grad at de kanskje vil ha liten erfaring med elever med stort læringspotensial og manglende kompetanse. Likevel er det sentralt for meg å finne ut hvilke erfaringer andre lærere har med elevgruppen jeg skal basere prosjektet mitt på, for så å finne ut hva lærere savner i å kunne identifisere elever med stort læringspotensial.

Jeg ønsker å se saken fra flere perspektiver for å få en bredere innsikt i hvordan dagens situasjon for elever med stort læringspotensial kan være. Forskningsprosjektet mitt er mer omfattende enn lærernes erfaringer alene. Jeg har i prosjektet mitt måtte utvide utvalget av informanter, fordi jeg med tanke på det kritiske ståstedet, hadde behov for data fra andre rundt elever med stort læringspotensial, og lærere. I tillegg til lærere har jeg innhentet data fra et foreldreperspektiv hvor de har vært i kontakt med skolen med forespørsel om deres barn har stort læringspotensial, fra en pedagog som har ulike oppgaver rundt evnerike barn og fra en professor i feltet. De siste to ansees som eksperter i mitt forskningsprosjekt.

### **3.3 Prosjektets utvalg**

Å finne et utvalg av informanter til mitt prosjekt er viktig for at jeg skal få et så godt svar som mulig på min problemstilling. Det er også viktig at jeg gjør vurderinger som gir meg et utvalg av informanter som kan bidra til å gi meg svar på mine spørsmål. Et utvalg kan ansees som en del av befolkningen, eller populasjonen. Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2016, s. 241) sier at en populasjon er undersøkelsens målgruppe. Det kan være en hel befolkning eller avgrensede grupper. De skriver videre at i mange tilfeller er det så og si umulig å bruke en hel populasjon, og derfor kan man bruke et utvalg av populasjonen.

Jeg må begrense min besvarelse, og har derfor et ønske om å velge informanter som er aktuelle for mitt tema og som er naturlige for å kunne gi svar på min problemstilling. Mitt utvalg har derfor vært lærere som jobber med elever i skolen, eksperter og pedagoger innen feltet. I tillegg har jeg vært så heldig å få snakke med foreldre i Norge om hvordan deres møte med skolen var, når de tok opp med skolen at barnet deres kan ha stort læringspotensial.

En tommelfingerregel er at utvalget skal være stort nok til at jeg kan belyse min problemstilling (Johannessen, et al., 2016, s. 114). Jeg har et utvalg fra tre forskjellige arenaer, og antall informanter ved intervju er to, mens jeg har innhentet tre besvarelser fra lærere fra flere steder i Norge. Jeg har hatt uformelle samtaler med åpent intervju med foreldre. Du kan lese mer om metodevalg i kapittel 3.4.

Jeg ønsker å få et så gyldig resultat som mulig. Å bruke lærere i grunnskolen som informanter for mitt prosjekt er fordi jeg ønsker å se hvordan deres praksis er i dag i forhold til elever med stort læringspotensial. Pedagog ved talentsenter kan bidra til å dele erfaringer med elevgruppen, lærere og skoler. Professoren/forskeren kan bidra med egen erfaring, kunnskap og forskning rundt elever med stort læringspotensial. Foreldrene jeg har snakket vil gi meg en faktisk status på hvordan det er å bli møtt av skolen og lærere for elever med stort læringspotensial. Alle informantene kan bidra til at jeg, utfra mitt kritiske perspektiv, kan trekke konklusjoner i etterkant av undersøkelsen. Pedagogen og professoren anser jeg som et strategisk utvalg fordi de har kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til min problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54).

### **3.3.1 Lærere i grunnskolen**

Å få lærere til å delta i et forskningsprosjekt har ikke vært enkelt. Jeg har vært innom noen skoler med forespørsel om å delta, presentert mitt prosjekt og spørreskjema. Jeg har fått en informant gjennom å oppsøke vedkommende personlig. Jeg opplevde likevel noe interessant for prosjektet mitt, og det var at lærere som så gjennom mine spørsmål synes de var vanskelige. Jeg måtte da kommentere at det er et interessant utsagt fordi det indikerer noe om lærerens kompetanse innen tematikken. Jeg har også kontaktet flere lærere gjennom mail, og telefon med forespørsler om å delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg fikk da respons fra tre stykker, som har svart på spørreskjema og sendt dette i retur til meg. Deres informasjon til prosjektet mitt er veldig viktig fordi lærerne er de som «jobber på gulvet». Det er også interessant at jeg har fått svar fra lærere fra ulike byer, som gir meg en liten innsikt i situasjonen fra flere steder.

### **3.3.2 Ekspertter**

Jeg har fått en pedagog fra et talentsenter som informant i prosjektet mitt, samt en professor/forsker innen fagfeltet. Disse anser jeg som nevnt, som mine strategiske utvalg fordi de sitter på kvalifikasjoner som kan styrke gyldigheten av prosjektet mitt. Begge disse informantene har jobbet med barn med stort læringspotensial i perioder. Begge har erfaring gjennom både kurs og utdanning. Professoren har også kunnskaper gjennom forskning. Det var betydelig enklere å få positive svar fra disse informantene til å delta i prosjektet mitt, sammenlignet med lærere. Hvilket er en interessant observasjon fra utvalget mitt, og som i seg selv kan bidra til diskusjonen. Disse to omtales som eksperter i prosjektet mitt.

### **3.3.3 Foreldreperspektiv**

I tillegg til lærere og ekspertene har jeg fått bruke samtaler som presenterer et foreldreperspektiv i møte med skolen. Jeg har fått innblikk i hvordan foreldre føler de har blitt tatt imot av skolen etter at de ble oppmerksomme på at barnet deres kan ha stort læringspotensial, og hva skolen var villig til å bidra med for å kartlegge og tilrettelegge for barnet. Samtalene med foreldrene har foregått pr. telefon og ved et møte i form av uformelle samtaler med spørsmål som falt seg naturlig å stille underveis.

## **3.4 Metoder**

Å gjøre en forskningsstudie innebærer at jeg står ovenfor en rekke viktige valg. Metoder er et av de valgene. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt kvalitative metoder, som vil si at jeg ønsker å høre andres erfaringer i forhold til min problemstilling. Dalland (2017, s. 52) skriver at kvalitativ metode handler om å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle.

### **3.4.1 Spørreskjema**

Spørreskjema er i utgangspunktet en vanlig måte for å samle inn kvantitative data (Johannessen, et al., 2016, s. 261). Jeg har i mitt prosjekt utarbeidet et kvalitativt spørreskjema for lærer-utvalget mitt. Dette fordi jeg har vært ute etter å få ny informasjon til forskningsprosjektet mitt. Det som skiller mitt spørreskjema fra det kvantitative er at jeg har åpne spørsmål hvor deltakerne avgir sine svar i tekst. Dette medfører at jeg har få, eller ingen muligheter til å justere spørsmålene i spørreskjema, eller de svarene jeg får inn (Johannessen, et al., 2016, s. 263). I utarbeidelsen av spørreskjemaet tok jeg utgangspunkt i problemstillingen, og forskerspørsmålene når jeg valgte spørsmål. Johannessen (et. al., 2016, s. 262) skriver at spørsmålene bør utformes slik at de gir adekvate svar på problemstillingen,



og at et viktig prinsipp er å stille så konkrete spørsmål som mulig for at svarene skal være enkle å tolke. Ifølge Johannessen (et al., 2016, s. 263) er det aktuelt å bruke åpne spørsmål hvis det jeg skal undersøke er et fenomen som er lite kjent eller at det foreligger lite kunnskap for å lage svarkategorier. Med dette forstår jeg at spørsmål med svaralternativer kunne vært vanskelig for informantene og svare på, med utgangspunkt i dette, og med forventninger om at det er lite kunnskap blant lærere om elever med stort læringspotensial besluttet jeg at åpne spørsmål ville være en god metode for mitt prosjekt. I tillegg fikk jeg en del tilleggsinformasjon fra informantene som jeg kunne bruke i prosjektet hvis jeg fant det relevant.

I vedlegg 2 ligger spørreskjemaet.

### **3.4.2 Forskningsintervju**

Samtale er et viktig redskap når jeg arbeider med mennesker (Dalland, 2017, s. 63). Ved å benytte meg av dette redskapet kan jeg få fram allerede eksisterende meninger fra informanten, og at vi sammen kan skape ny kunnskap innenfor prosjektet mitt sine rammer (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 37). I forbindelse med prosjektet mitt blir den nye kunnskapen dannet på bakgrunn av mitt utvalg, vitenskapsteoretiske ståsted og tema. Under planleggingen av spørsmålene i intervjuguiden min lagde jeg spørsmål som skal hjelpe meg å innhente kunnskap som bidrar til et svar på min problemstilling.

Jeg har gjennomført intervju av to eksperter innen mitt tema. Begge disse intervjuene var semistrukturerte. Dette betyr at jeg verken har en åpen samtale, eller et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Å bruke semistrukturert intervju vil kunne gi mer informasjon om ekspertenes perspektiver av tema jeg undersøker og jeg vil få deres fortolkninger om meninger. Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver et forskningsintervju som en samtale med hensikt og struktur, og sier at den går mer i dybden enn hva en spontan meningsutveksling gjør. Med dette forstår jeg at jeg som forsker aktivt deltar ved å lytte til det informanten sier, og kan respondere ved for eksempel å kunne stille oppfølgingsspørsmål for å få en større forståelse av det informanten sier. Å oppfatte svarene jeg får, samt hvordan jeg tolker dem og hvordan jeg tar vare på dem er avgjørende for troverdigheten av intervjuet mitt (Dalland, 2017, s. 64).

I begge mine intervjusituasjoner har jeg stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg har forstått informantens svar. Derfor har jeg i mine intervju brukt ulike typer spørsmål. Både strukturerte

spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 166-167) skriver at strukturerende spørsmål handler om at det er intervjueren som styrer retningen for intervjuet, og høflig kan stoppe lange svar for å gå videre i intervjuet. Om oppfølgingsspørsmål skriver de at intervjueren inntar en interessert og kritisk holdning ved å blant annet stille spørsmål om det som allerede er sagt, eller gi et lite signal som et nikk eller «mm» og at den som intervjues gjerne må fortsette å fortelle. Under begge intervjuene kom det informasjon, hvor jeg gjentok informasjon ekspertene ga meg, for så å spørre videre for å få bedre oppklaring/forståelse. I vedlegg 3 ligger intervjuguiden, fra intervju av ekspertene.

Kvale og Brinkmann (2017, s. 137) skriver at en intervjuundersøkelse har sju stadier; 1. tematisering, 2. planlegging, 3. intervju, 4. transkribering, 5. analyse, 6. verifisering og 6. rapportering. Jeg har i dette kapitlet skrevet noe om stadiene 1-3. Stadiene 4-7 får egne kapitler lengere ut i teksten. Verifiseringen redegjør jeg for i kapitlene om reliabilitet og validitet, og rapporteringen er masteroppgaven min I begge intervjuene gjorde jeg lydopptak, og lydfilene er bearbeidet gjennom transkribering.

### **3.4.3 Uformelle samtaler med foreldrene**

Å gjøre uformelle samtaler i kvalitative forskningsprosjekt har i over 100 år blitt anerkjent som en integrert del av metoden (Swain & King, 2022, s. 2).

Gjennom det siste året har jeg hatt kontakt med en familie for å få foreldreperspektivet. Samtalene har foregått pr. telefon og ved et hjemmebesøk. I etterkant av samtalene har jeg skrevet logg med den data som er relevant for mitt prosjekt. Det som har vært fint med denne metoden er at samtalen blir helt naturlig, uten et formelt intervju med bestemte spørsmål. Swain og King (2022, s. 1) argumenterer for den uformelle samtalen og skriver at «*these conversations create a greater ease of communication and often produce more naturalistic data*». Dette er noe jeg reflekterte over underveis i prosjektet, at det var enkelt og ha en uformell samtale, og at det kom mye informasjon på en naturlig måte hvilket gjorde at det ble en god sammenheng i informasjonen. Swain og King (2022, s. 1) skriver at man etter et intervju med lydopptak kan risikere at informanten begynner å snakke videre, gjerne mer avslappet og mer i dybden av saken. Ved å bruke uformelle samtaler vil jeg unngå dette, og jeg vil samtidig få et helhetlig bilde av prosessen som har pågått over lang tid, og foreldrene kunne dele den informasjonen de ønsker og som falt naturlig. Fordelen for meg med å kunne benytte uformell samtale som metode er at jeg kjenner familien som deltar i prosjektet mitt godt, og dermed vil vi kunne få en samtale med flyt og kontinuitet. Det er en fordel som fører

til enklere kommunikasjon og som kan produsere mer naturlig og realistisk data (Swain & King, 2022, s. 2). En annen fordel med uformell samtale er at deltakerne er likeverdige, jeg unngår å være den «styrende» i samtalen (Swain & King, 2022, s. 2). Når prosjektet mitt var godkjent av SIKT, snakket jeg med foreldrene og presenterte min forskningsprosjekt og hensikten med den, samt at jeg spurte om de ønsker å delta ved å dele sine erfaringer. Dette ønsket de, så fremst det framstilles totalt anonymt, noe det selvfølgelig er. Samtykkeskjema (vedlegg 7) ble underskrevet, og så begynte samtalen. Foreldrene har lest gjennom min presentasjon av deres data, og har i etterkant kommet med flere innspill, via telefonsamtale.

#### **3.4.4 Transkribering – en del av intervjuet**

Fordelen med transkriberingen er at jeg får gjennomgått intervjuene en gang til, mens ulempen er at man mister noe, som for eksempel nyansene i stemmene, kroppsspråk og mimikk (Dalland, 2017, s. 88-89).

Som nevnt har jeg brukt lydopptaker og lagret intervjuene, slik at jeg på et senere tidspunkt kunne jobbe videre med dataene. Å transkribere innebærer å skrive ord for ord av det som blir sagt i et intervju, altså det er måten forskeren bearbeider intervjuet (Dalland, 2017, s. 88). Dette er tidkrevende arbeid, og man må være nøye slik at man får med seg alle ordene. Jeg hadde gjort gode forberedelser før intervjuene, i form av at jeg var alene uten forstyrrelser fra andre, derfor fikk jeg opptak som var klare og av relativt god kvalitet. Dalland (2017, s. 89) skriver at man risikere å miste informasjon på grunn av støy, men det jeg opplevde som kunne utfordre bearbeidelsen min, var at informantene pratet på dialekt. Det ble mye fram og tilbake på enkelte ord, og resulterte i at jeg på noen setninger brukte noe mer tid.. Begge intervjuene hadde en varighet på rundt 30 minutter. Transkribering av det ene intervjuet ble på 9,5 sider, mens det andre endte på 7 sider. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål, av hensyn til anonymiseringen av informantene i prosjektet mitt.

### **3.5 Analyse av data**

Analysen av innhentet data skal hjelpe meg å finne ut hva dataene har å fortelle i prosjektet. Når jeg analyserer informasjonen er det viktig å få fram innholdet på best mulig og saklig måte (Dalland, 2017, s. 87). Jeg har gjort ulike analysearbeid i prosjektet mitt, fordi jeg har benyttet ulike metoder for å innhente data. I arbeidet mitt med analysen av spørreskjemaene strukturerte jeg det i tabeller (se vedlegg 4) hvor jeg har tatt utgangspunkt i problemstilling og forskerspørsmål. Det samme har jeg gjort etter at transkriberingsarbeidet var ferdig. Jeg har strukturert det slik at relevant data fra informantene skal kunne bidra til å svare på

problemstillingen. I de uformelle samtalene med foreldrene har jeg ført logg av den dataen som er relevant for prosjektet mitt, og for å få en helhetlig oversikt lagde jeg en enkel tidslinje over tidsperspektivet i foreldrenes historie.

I drøftingskapitlet har jeg utarbeidet underkapitler som skal gi mening til det vi har fått vite, og gi et helhetsuttrykk av mine funn i prosjektet (Dalland, 2017, s. 87-88) For bedre oversikt over drøftingskapitlet deler jeg det opp i ulike tema: fra utredning til dagens praksis, elever med stort læringspotensial i skolen, samfunnets ansvar, det har blitt bedre og foreldreperspektivet.

### **3.6 Etikk**

«Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting» (Postholm, 2020, s.144). Etikk står sentralt i mitt forskningsprosjekt særlig når jeg er i kontakt med mennesker som ønsker å bidra i mitt søk etter svar. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for hvordan jeg har ivaretar de etiske retningslinjene for informantene i forskningsprosjektet mitt. All virksomhet som kan få konsekvenser for mennesker må bedømmes utfra etisk standard (Johannessen, et. al., 2016, s. 83). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer for forskningsetikk som en forsker må tenke nøye gjennom. Det er informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannesen, et. al., 2017, s. 83).

Det kan virke tillitsvekkende å være åpen om hensikten med prosjektet, samt informantens rettigheter og medbestemmelser, er også viktig å informere om. Alle informantene mine har lest og signert et informert samtykkeskjema før de deltok i prosjektet. Her framkommer deres rett til å trekke samtykket uten å avgi grunn, dette er blant annet for deres rett til selvbestemmelse. Vedlagt ligger samtykkeskjema for intervjuguiden (vedlegg 5) og for spørreskjema (vedlegg 6)

Å anonymisere informantene i min masteroppgave er viktig for å bevare deres personvern, altså for å sikre deres rett til privatliv og for å unngå eventuelle skader. Jeg har videre forstått at man ikke skal bruke privat utstyr for å innhente informasjon, men bruke sikkert utstyr man kan låne ved UiT - Norges arktiske universitet. Dette gjelder i mitt tilfelle lydopptaker. Dette ble lånt ved begge intervjuene, og opptakene ble slettet etter transkribering.

Det er også fint å la informantene som ønsker det få lese gjennom prosjektet. Postholm (2020, s. 132-133) skriver at dette kalles «member check». Dette fordi informantene skal få muligheten til å se over at jeg har brukt informasjonen deres riktig, avdekke fakta-feil og for å komme med innspill. I mitt prosjekt har foreldrene og en lærer gjort en «member check» for den informasjonen jeg har brukt fra dem. To av lærerne ønsker ikke å lese oppgaven, og ingen av ekspertene besvarte min henvendelse om dette.

Når det gjelder anonymiseringen av intervjuene valgte jeg i transkriberingen å skrive intervjuene på bokmål. Begge ekspertene snakket med egne dialekter. Det ga meg også en bedre leseflyt når jeg brukte dataene videre i prosjektet.

I forberedelsesprosessen til å sette i gang med mastergraden har jeg søkt Norsk senter for forskningsdata – SIKT, for godkjenning av prosjektet for å sikre at jeg ivaretar personvernet for de informantene som bidrar i prosjektet mitt.

### **3.6.1 Norsk senter for forskningsdata – SIKT**

Mitt forskningsprosjekt innebærer kontakt med mennesker og dette vil medføre at mitt prosjekt er meldepliktig til *Kunnskapssektorens tjenesteleverandør* (SIKT) for godkjenning. På grunn av mine metodevalg må jeg ivareta mine informanternes personvern, og dette må derfor kontrolleres i henhold til SIKT's retningslinjer. Jeg må også utarbeide samtykkeskjema til mine informanter som i henhold til Thagaard (2018, s. 22) inneholder informasjon om mitt prosjekt og hva det innebærer for de å delta i prosjektet. Dette skal være i tråd med det Thagaard (2018, s. 22) skriver om at et slikt samtykke skal inneholde tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet som formålet med forskningen, hvem som får tilgang til det, hvem som finansierer det, hva resultatene er tenkt brukt til og hvilke følger det er av å delta i prosjektet. Videre skriver Thagaard (2018, s. 24) at det skal framkomme hvordan jeg oppbevarer innhentet data og at det anonymiseres, både før, under og etter det skriftlige arbeidet. Det er viktig for informantene å få tilstrekkelig med informasjon om konsekvenser av å delta (Thagaard, 2018, s. 26) slik at de kan ta et valg om å delta eller ikke, eller trekke sitt samtykke. Det framkommer tydelig at de når som helt kan trekke sin deltakelse, og at data og opplysninger slettes og makuleres når forskningsperioden er over. I utarbeidelsen av samtykket benyttet jeg malen jeg fant på SIKT's nettside.

I vedlegg 8 ligger forskningsprosjektets godkjenning fra SIKT.

### **3.6.2 Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora – NESH.**

Mitt etiske ansvar står sterkt i en slikt forskningsprosjekt, og jeg må følge de *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora – NESH* (2021) for å forsikre at oppgaven er etisk forsvarlig.

De skriver om forskningsnormer som sannhets-, metodologiske- og institusjonelle normer, som handler om at prosjektet mitt blant annet skal være sannferdig, redegjørlig, ærlig, saklig, etterprøvbar, åpen, kollektiv og kritisk (NESH, 2021, s. 5). Mitt prosjekt vil i høy grad gjenspeile etiske normene i retningslinjene A-E: a) forskerfellesskapet, b) hensyn, c) Ivareta sårbare grupper, d) forpliktelser og e) forskningsformidling (NESH, 2021, s. 8-9). Jeg har skal redegjøre for retningslinje b og e, fordi jeg anser disse som mest relevant for mitt forskningsprosjekt:

**B**, bestemmer forskerens hensyn til alle personer som deltar i et forskningsprosjekt. Det handler om å respektere menneskeverdet, og personens sikkerhet, verdførd og integritet. Her framkommer forskningsetikkens hovedprinsipp, som er informert samtykke. (NESH, 2021, s. 8).

**E**, forskningsformidling er retningslinjen som sier noe om forskerens ansvar om å formidle vitenskapelige resultater, holdninger og arbeidsmetoder fra eget og andres forskningsprosjekt ut til samfunnet. Forskningsformidling krever kommunikasjon på tvers av fagområder og samspill mellom ulike aktører i samfunnet. (NESH ,2021, s. 9).

Informantene i mitt prosjekt er gjennom informert samtykke blitt informert om at prosjektet er tilgjengelig for gjennomlesing når det er ferdigstilt. Dette for å trygge informantene at jeg bruker deres informasjon med ærlighet og respekt. (Postholm, 2020, s. 132-133)

### **3.7 Validitet og reliabilitet**

Å gjøre et godt forskningsprosjekt vil alltid kreve troverdighet. Dette skal gi utgangspunkt for hvordan andre skal kunne vurdere fremgangsmåtene og de resultatene som framkommer i forskningen (Thagaard, 2018, s. 181). For å kunne vurdere prosjektets troverdighet er det noen sentrale begreper vi må innom: reliabilitet og validitet. Thagaard (2018, s. 181) skriver at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet ved å redegjøre for hvordan vi utvikler data. Videre skriver hun at validitet handler om gyldigheten av resultatene og forskerens tolkning av dem.

### **3.7.1 Reliabilitet**

Når man gjør et forskningsarbeid så stilles det noen metodiske krav til at målingene gjøres korrekt, og at eventuelle feilmarginer presenteres (Dalland, 2017, s. 40). Et av disse kravene er reliabilitet som handler om at prosjektet skal framkomme troverdig. For å utarbeide et tillitsvekkende prosjekt har jeg måtte redegjøre for mine forsknings- og analysemetoder, dette fordi jeg som forsker skal kunne følge leseren gjennom de ulike trinnene gjennom forskningsprosessen. Thagaard (2018, s. 200) skriver at dette innebærer at jeg må gjøre prosessen så transparent som mulig for leseren. Med dette mener hun at jeg må beskrive hvordan jeg har tatt mine beslutninger i forhold til mine framgangsmåter for å utvikle data, hvordan jeg har valgt deltakerutvalget mitt og problemstillingen. I prosjektet mitt har jeg presentert mine framgangsmåter og metoder for mitt prosjekt. Jeg har redegjort for mitt valg av tema og bakgrunnen for dette, samt hvilket utvalg jeg mener er relevant og kort presentert dette under kapittel 3.3. Jeg har hele veien støttet mine valg til relevant teori.

### **3.7.2 Validitet**

Det andre kravet som forventes i forskningsprosjektet er validitet, som handler om undersøkelsens gyldighet. Thagaard (2018, s. 200) skriver at gyldigheten styrkes hvis de tolkningene jeg har kommet fram til kan redegjøres for gjennom mitt teoretiske utgangspunkt, også beslutningene for mine tolkninger av data må redegjøres for. Postholm (2020, s. 170) skriver at det er viktig at den teorien jeg støtter meg til i prosjektet er valid for undersøkelsens tematikk. Videre skriver hun at teoretiske funn begrepsmessig klarhet og metodiske vurderinger er sentrale. I mitt forskningsprosjekt har jeg gjennom hele oppgaven benyttet relevant teori for å redegjøre for mine tolkninger. Jeg har i kapittel 2 redegjort for det teoretiske grunnlaget for mine tolkninger av datamaterialet.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg benytter meg av både spørreskjema, intervju og uformelle samtaler. Det har vært i samsvar mellom teorigrunnlaget og datamaterialet, noe jeg ser på en styrke i forhold til prosjektets validitet. Lærerne og ekspertene har svart etter deres erfaringer og oppfatninger om situasjon rundt med elever med stort læringspotensial. Foreldrene har delt sine erfaringer i møte med skolen og lærere. Mine innhenta data, bygger på utvalgenes subjektive oppfatning, noe jeg ikke kan endre på i min analyse. Jeg har koblet resultatene til teori, dermed er prosjektets validitet ivaretatt med tanke på innholdet i resultatene.

### 3.7.3 Overførbarhet

Når det gjelder om prosjektet mitt er generaliserbart, så er det ikke det, fordi jeg har et for lite utvalg. Prosjektet mitt representerer ikke sannheten for Norge, og ikke alle vil kjenne seg igjen i mine resultater. Når det gjelder antall informanter så kan det svekke validiteten, fordi at flertallet av lærere, foreldre og eksperter i Norge ikke er representert i dette prosjektet. Mine informanter representerer kun seg selv og sin erfaring i informasjonen de deler.

Andre som jobber i skole og andre foreldre kan lære noe av de få subjektive oppfatningene jeg har fått gjennom mitt prosjekt. Med dette mener jeg at prosjektet mitt kan være relevant i andre sammenhenger og andre kan kjenne seg igjen i mine resultater. Begrepet overførbarhet *«knytter vi til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i ande sammenhenger»* (Thagaard, 2018, s. 19). Hensikten med prosjektet mitt er å finne ut om lærere har fått bedre kompetanse og kunnskap og om de er blitt bedre til å imøtekomme elever med stort læringspotensial i skolen. Det som gjør oppgaven min interessant er å ta at den tar? utgangspunkt i utredninger og lovnader fra regjeringen, for å se hvordan utviklingen har vært.

Det er mange hensyn å ta for å få et strukturert prosjekt, og i dette kapitlet har jeg presentert mine valg. Videre skal jeg presentere mine resultater.





## 4 Resultat

I dette kapitlet skal jeg presentere mine resultater. Jeg vil omtale informantene som lærer 1, 2 og 3 og ekspertene for ekspert 1 og 2, og foreldreperspektivet for foreldrene. På spørsmål i 4.3.2 er det bare en ekspert 1 som har svart da spørsmålet ikke var relevant for ekspert 2. På spørsmål 4.6 har bare ekspertene svart. Jeg har valgt å strukturere resultatpresentasjonen ut ifra forskerspørsmålene, og disse blir overskriftene i kapitlet. Lærerperspektivet og ekspertperspektivet får hver sine underkapitler med presentasjon av innhentet data. Foreldreperspektivet får en egen overskrift da de ikke har fått spørsmål fra intervjuguide, men har hatt uformelle samtaler. Til slutt vil jeg dele andre svar fra spørreskjema og intervjuene som er relevante for mitt prosjekt.

### 4.1 I møte med elever med stort læringspotensial, og differensiering i undervisning

På spørsmål om hvordan informantene imøtekommer og differensierer undervisningen for elever med stort læringspotensial svarer informantene ulikt. Ekspertenes møte med elever med stort læringspotensial er forskjellig fordi de har ulike bakgrunner og erfaringer.

#### 4.1.1 Lærerne

Lærer 1 svarer kort at tilretteleggingen er for at elevene skal få ut sitt potensiale.

Lærer 2 svarer at hen imøtekommer elever med å tilpasse opplæringen i matematikkfaget. Noen elever trenger mengdetrening mens andre trenger vanskeligere regnestykker. Noen elever har fått oppgaver fra læreverk på høyere årstrinn i faget eller at lærer har endret på oppgaver i matematikkboka slik at de ble vanskeligere. Tekstoppgaver har vært en del av tilpasningen, hvor elevene trengte trening i å innhente informasjon fra teksten. Videre skriver hen at praktiske og rike oppgaver med hverdagslig kontekst også er en del av matematikktimene. Hen nevner også tilpassede lekser etter elevenes nivå og ferdigheter. I plenum, sier læreren at hen opplever det vanskelig å tilpasse for elevene med stort læringspotensial.

Lærer 3 er den eneste læreren som nevner to fag: matematikk og engelsk. Læreren har jobber som lærer i 8 år, og at hen har hatt et par elever i hvert kull siden oppstarten. I matematikk sier hen at det er veldig vanlig med differensiering, og at elevene jobber på ulike nivå.

Læreren tror matematikk er faget som gir elevene god mulighet til å jobbe etter eget nivå. Når det gjelder engelsk har hen ikke hatt tid til å lage eller gjennomføre egne opplegg for elevene

med stort læringspotensial, men at hen av og til har hatt gruppearbeid hvor de sterkeste elevene har vært på samme gruppe for å få god «matching». Når de leser i faget velger elevene bøker etter tema og nivå.

Både lærer 2 og lærer 3 nevner at de er bekymret eller har dårlig samvittighet overfor elevene med stort læringspotensial. Lærer 1 sier hen ofte er bekymret for at elevene skal kjede seg og miste motivasjonen for arbeidet. Lærer 3 sier at hen får dårlig samvittighet fordi hen bruker mye tid på å tilrettelegge for de svake elevene, og at elevene med stort læringspotensial ofte blir overlatt til seg selv fordi de er selvdrevne. Hen skriver «jeg føler at denne gruppen ofte har blitt litt forsømt».

#### **4.1.2 Ekspertene**

Ekspert 1 har masse å si om sine møter med elever med stort læringspotensial, gjennom erfaring med? (etc.) blant annet jobb med elever med stort læringspotensial med ulike bakgrunner, gjort ulike forskningsprosjekt om elever med stort læringspotensial og har erfaringer fra talentsentre. Når det gjelder lærernes møter med disse elevene sier hen at det er en kulturkrasj, og at den norske kulturen er slik at man ikke vil snakke om disse elevene. Hen sier videre at det er liten aksept for å identifisere intelligente barn, og at man i Norge tenker at alle er like, men at lik-prinsippet er misforstått, fordi vi er veldig ulike.

Ekspert 2 sier hen har jobbet med å undervisningsopplegg for elever med stort læringspotensial i mange år. Hen har også jobbet med søknadsprosessen til talentsenter, fra ulike skoler. Oppsummert sier hen «min erfaring er jo egentlig å møte elevene på talentsamlinger».

### **4.2 Tanker om hvorfor elever med stort læringspotensial ikke identifiseres**

Å få kjennskap til lærernes refleksjon rundt dette spørsmålet vil kunne gi meg et innblikk i deres kunnskaper om elever med stort læringspotensial og identifisering.

#### **4.2.1 Lærerne**

*Lærerne* svarer forskjellig på spørsmålet om hvorfor det er så mange elever med stort læringspotensial som ikke oppdages.

Lærer 1 skriver at det er fordi lærere ikke har nok kunnskap innenfor området og at de fleste lærere tror elever med stort læringspotensial får toppscore på skriftlige prøver. Videre skriver

hen at det er fordi de elevene som har stort læringspotensial er like forskjellig som alle andre elever.

Lærer 2 tror det er flere grunner til at disse elevene ikke oppdages. Hen nevner blant annet at hen tror at mange lærere har en misoppfatning angående tiltak innen tilpasset undervisning, hvor hen nevner at elever får lengere lese-lekse og flere oppgaver innen matematikk. Læreren skriver også at hen opplever at skolen har mest fokus på elever som ligger under bekymringsgrenser på kartlegginger eller bokstavinnlæring. Hen opplever også at skolen bruker tid på å diskutere de svake elevene for å løfte de faglig. Læreren nevner også faktorer som tid, da mye av arbeidstiden brukes til undervisning og planlegging av den, forberedelse til eller retting av kartlegginger/prøver kurs/møter, felles tid med personalet, kontakt med hjem, retting av lekser og finne lekser med ulike nivå. Ressurser innen læreverket nevnes også, da det læreverket de har tilgjengelig er gamle oppgavebøker, og dermed brukes tiden på å søke opp ressurser på internett, eller lage oppgaver selv. Hen mener skolen har en større samling av oppgaver for elever som sliter, enn til elevene med stort læringspotensial.

Lærer 3 skriver at mange av elevene med stort læringspotensial jobber med samme oppgaver som de andre elevene får. Når de er ferdige er de fornøyde med det. Det er sjeldent en hører at en ønsker mer/vanskeligere oppgaver. Læreren tror at det er behagelig for elevene å være raskt ferdig med oppgaver og at de ikke ønsker mer arbeid. Læreren skriver videre at man ofte på utviklingssamtaler sier til eleven: «ja, nå må du huske å si ifra hvis du opplever at matten er for lett, eller at du ønsker vanskeligere oppgaver». Hen skriver at elevene sjeldent sier ifra, og at lærere må bli flinkere til å gi tilpassede oppgaver fra starten.

#### **4.2.2 Ekspertene**

*Ekspertene* er begge inne på at det er for lite kunnskap ute blant lærere.

Ekspert 1 mener det er viktig at lærere allerede det første skoleåret har samtaler med eleven og foreldre for å bli kjent med barnet og dens interesser, hva det gjør på fritiden og om det brenner for noe. Dette vil kunne legge et godt grunnlag for tilrettelegging og motivasjon for eleven. Ekspert 1 sier at det er mange lærere som aldri har hørt om disse elevene, og hvilke behov de har. Hen sier at de skoleflinke som alltid sitter i ro, følger beskjeder og gjør lekser kan ansees som elever med stort læringspotensial. Egentlig burde lærerne vite at det er elever med stort læringspotensial som gjerne er de som forstyrrer klassen, har masse humor, ikke gjør lekser, er ustrukturerte og uorganisert, de utfordrer lærer, snakker høyt, og kommenterer

lærer. Ekspert 1 tror at lærere er gode til å identifisere elever med stort læringspotensial, hvis de får kunnskap på kurs, eller annen trening på hvem disse elevene er og hvilke karakteristika de har.

Ekspert 1 sier at mange lærere tror at de intelligente barna ikke trenger noe ekstra. Et annet problem hen legger fram som en faktor er at den norske skolen er veldig opptatt av å finne problemer elever har, man ser ikke etter styrker og ressurser hos eleven. Hen sier at «lærere velger å se atferdsproblematikk hos elever, og ikke forstår at elever som kan mye i matematikk, men mangler stimuli, blir de elevene som hopper på benker og forstyrrer klassen, fordi de kjeder seg». Hen sier også at det er en kultur i Norge som ikke er vant til å se etter ressurser elever kan ha, framfor å se etter problemer. Når det gjelder inkludering sier ekspert 1 at disse elevene ikke er inkludert i læringsmiljøet så lenge lærer ikke vet hvilke behov eleven har og kan gi rett tilrettelegging. I Norge er det krav om å inkludere alle, og vi har et stort mangfold av elever i klassene. Likevel stiller ekspert 1 seg spørsmålet «hva med disse elevene?» og sier videre at elever med stort læringspotensial ikke er inkludert i en klasse før lærere vet hvilke behov disse elevene har og kan tilby tilpasning. Hen har erfaring med lærere som har vært lukket og ikke ønsker å forstå elever med stort læringspotensial og at de sier de ikke har ressurser, men sier det er forskjell fra lærer til lærer, da hen også har møtt lærere som prøver å forstå og gjerne får en «aha-opplevelse» og får en forståelse av hvorfor tidligere elever har utøvd den atferden de har. Avslutningsvis sier ekspert 1 at mange lærere tror man trenger «masse, masse ressurser», men at det egentlig handler om å planlegge undervisningen på en klokere måte. Dette vil føre til en roligere klasse og treffer behovene for elever med stort læringspotensial.

Ekspert 2 sier at hen tror lærere er de rette til å identifisere elever med stort læringspotensial, men at de trenger støtte, gjerne gjennom et kurs og tilbakemeldinger fra for eksempel talentsentre, om lærerne har identifisert «de rette» elevene. Hen sier videre at det hvert år tilbys lærerkurs om elever med stort læringspotensial, men at det er få lærere som deltar på disse. Hen vet at det i år ble avlyst fordi det kun var en påmeldt lærer. Eksperten sier at hen opplever at mange lærere ønsker å sende mange elever til talentsentre, og det hender at flere av disse elevene ikke har stort læringspotensial, men heller hører til gruppen av elever som er skoleflinke.

### **4.3 Elever med stort læringspotensial og spesialpedagogikk**

Det er interessant å undersøke om informantene har erfaringer med at elever med stort læringspotensial har hatt vedtak om spesialundervisning.

#### **4.3.1 Lærerne**

*Lærerne* svarer kort på dette spørsmålet, men deres svar samsvarer. Jeg lurte på om de har erfaringer med at elever med stort læringspotensial har fått vedtak om spesialundervisning for at de ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Ingen av lærerne har erfaringer med at elever med stort læringspotensial har hatt rett til spesialpedagogikk. Lærer 1 spesifiserer at hen har spesialundervisning for elever med generelle lærevansker.

#### **4.3.2 Eksperten**

*Ekspert 1* sier at man må henvise til PPT for å gjøre større tiltak for disse elevene, som for eksempel å hoppe over klassetrinn. Man kan gjøre andre tilpasninger hvis lærer sammen med elev og foreldre klarer å se hvilke behov eleven har, for så å gå videre med dette i skolen. Hen sier videre at disse elevene ofte vet hva de vil og hva de trenger, hvis lærer tar seg tid til samtale, å lytte til eleven. Eksperten sier at elever oftest blir henvist til PPT på grunn av atferdsproblematikk som ADHD eller andre typer problemer. Videre sier hen at symptomer på ADHD kan overlape elever med stort læringspotensial, og hvis de har ADHD og stort læringspotensial vil de ikke oppdages. «*Det er sikkert en god del elever som har fått feil diagnoser fordi lærere ikke har kunnskap nok om stort læringspotensial*», sier ekspert 1.

### **4.4 Savnet etter fokus på elever med stort læringspotensial**

For å få et innblikk i hva lærerne savner i forhold til elever med stort læringspotensial er dette et spørsmål i intervjuguiden. Dette vil kunne si noe om det behovet lærere har av kompetanse og kunnskap.

#### **4.4.1 Lærerne**

*Lærerne* savner ulike ting i forhold til elevgruppen. Lærer 1 skriver at hen savner mer fokus på etterutdanning innenfor tema, og at skolene blir bedre tilrettelagt i forhold til utstyr og spesialrom.

Lærer 2 savner mer fokus på elever med stort læringspotensial, og at man ikke bare har fokus på de svake elevene. Hen savner også gode læreverk med ferdigstilte oppgaver som er rettet mot de sterke elevene.

Lærer 3 sier hen savner en veileder/guide som kan hjelpe lærere i forhold til hva man skal se etter. Litt sånn som det har vært utarbeidet i forhold til seksuelle overgrep, slik at man på tross av lite kunnskap og kursing på området, kan vite noe om hva man skal se etter. Hen savner også flere ressurser knyttet til disse elevene, slik at man lettere kan tilrettelegge innenfor «normalen».

#### **4.4.2 Ekspertene**

*Ekspertene* sier begge at de skulle ønske at lærere tok kurs, og at skoleledere prioriterer å sende lærere på disse kursene. Ekspert 2 nevnte at skoleledere gjør harde prioriteringer for hvilke kurs de sender lærere på i den tidsklemma lærere har. Videre sier hen at disse kursene mulig bør digitaliseres slik at de når ut til lærerne. Ekspert 1 sier at det trengs økt kompetanse, ikke bare blant lærere, men på system- og skolenivå, på skoler og i PPT. Hen savner også mer videreutdanning innen tema, og nevner at det fra neste år vil komme et studie i Oslo, som eneste i Norge. Ekspert 1 sier også at det må være bedre for det Norske samfunnet om skolene får beholde elever med stort læringspotensial, fordi mange familier flytter til andre land for at barna skal få bedre skoletilbud.

### **4.5 Lærernes kompetanse for å identifisere elever med stort potensial**

Å få vite noe om lærernes kompetanse rundt det å identifisere elever med stort læringspotensial kan gi meg informasjon om hvor mye de vet om elevgruppen.

#### **4.5.1 Lærerne**

*Lærerne* svarer likt på kompetansen de mener de har for å identifisere elever med stort læringspotensial. Lærer 1 skriver at hen har lav kompetanse, men at hen har gjort seg en del erfaringer med slike elever gjennom tiden som lærer.

Lærer 2 skriver at hen ikke har noen spesifikk kompetanse for å identifisere disse elevene, utover det å følge elevene i undervisninger, være i dialog med elev og foreldre, følge med på trivsel og behov innenfor det faglige, samt det emosjonelle.

Lærer 3 skriver at hen ikke synes hen har særlig god kompetanse for å kjenne igjen elever med stort læringspotensial. Læreren kan heller ikke huske at dette var tema på lærerutdanningen. Hen har heller ikke fått kurs/opplæring etter hen begynte å jobbe. Læreren nevner at talentsenteret skulle arrangere kurs for lærere for å lære å kartlegge og identifisere elever med stort læringspotensial. Dessverre var ikke dette noe læreren hadde mulighet til å

delta på. Avslutningsvis skriver hen at dette kurset kanskje burde vært pålagt alle lærere, for at flere skal få kompetanse i forhold til området.

#### **4.5.2 Ekspertene**

*Ekspertene* svarer begge to at de mener lærere trenger mer kunnskap og kompetanse om elever med stort læringspotensial. Ekspert 2 vet ikke hvem andre enn lærere som skulle identifisert disse elevene. Hen sier at det for eksempel i Oslo et tusenvis av søkere til noen få plasser på talentsentrene, og at det er tidkrevende å skulle plukke ut kandidater til plassene. Derfor er det viktig at lærere får kunnskap til å identifisere elever med stort læringspotensial på en bedre måte.

### **4.6 Identifiseringssystem**

I intervjuguiden til ekspertene hadde jeg med spørsmål om de synes det er et godt og trygt nok system for å identifisere elevene med stort læringspotensial. Dette spørsmålet var i intervjuguiden til ekspertene, og dermed er det kun de som har svart.

#### **4.6.1 Ekspertene**

Ekspert 1 svarer «absolutt ikke – det finnes ingen system per i dag for å identifisere elever med stort læringspotensial». Hen sier også at det må være kontinuerlig og dynamisk identifisering fordi barnas potensiale utvikler seg, og derfor nytter det ikke å bare identifisere elever i 1. eller 5. trinn. «Lærerne må være flinke å gjøre dynamiske vurderinger ofte, slik at lærerne kan se hvilke behov elevene har for å utvikle seg og ikke stagnere og gå nedover» sier ekspert 1 og tilføyer at interesser kan flytte seg over på noe annet for elevene, etter hvert som de utvikler seg. Avslutningsvis sier ekspert 1 at samfunnet må betale mer for å «fikse» de elevene med stort læringspotensial som dropper ut, underpresterer gjennom mange år, får emosjonelle vansker og andre problemer, enn om de hadde investert i gode systemer som fanger opp elever med stort læringspotensial tidlig.

Ekspert 2 sier ikke direkte noe om systemet for å identifisere elever med stort læringspotensial, men at noen elever kan kjenne på at de synes det er flaut å være smart, og dermed kan de skjule talentet sitt, og er dermed vanskelig å identifisere. Ekspert 2 sier også at «lærere vil ikke ha så mye merarbeid, de er travle og nok vant til å gjøre mye og støtte opp med få ressurser for de med utfordringer også er det ikke noe tvil om at det er vanskeligere å tilrettelegge for de sterke elevene», og legger til at det er fint at man har talentsamlinger med 8 samlinger i året, som et supplement til den opplæringen i skolen som lærere som skal følge



opp . Ekspert 2 har vært i møter med rektorer hvor det blir gitt informasjon om talentsentre og lærerkurs, dette har også blitt gjort i kommunestyremøter. Avslutningsvis sier hen at foreldre også kan legge press på at lærere skal søke plass på talentsentre for elever med stort læringspotensial, for det er lærere som må søke inn elever.

## **4.7 Foreldreperspektivet**

Jeg har det siste året hatt noen samtaler med foreldre hvor tema har vært om deres barn kan ha stort læringspotensial. Foreldrene har fått høre fra andre, blant annet en lærer i familien, at barnet muligens har stort læringspotensial, grunnet barnets interesser og kunnskapsnivå. Allerede i barnehagen ble de oppmerksomme på at barnet foretrakk å snakke med voksne, og gjerne kunne snakke om naturfaglige temaer som for eksempel «hvorfør skyene er grå». Barnet kunne alle bokstavene, og lese når hen begynte på skolen. Foreldrene har alltid fått høre fra skolen at barnet er urolig og har «lopper i blodet». Barnet ble raskt ferdig med oppgaver i timene. Konklusjonen den gang var at barnet kjedet seg, og det ble etter avtale med foreldrene og lærer laget ekstra oppgavehefte til barnet slik at hen hadde noe å jobbe videre med når hen ble ferdig. Det ble etter hvert flere telefoner fra skolen om barnets uroligheter og atferd på skolen. Foreldrene visste ikke lenger hva de kunne gjøre med barnets uro, og i samtaler hjemme med barnet sa hen at hen ikke skjønnte poenget med å gå på skolen, fordi hen ikke lærer noe. Foreldrene snakket med skolen om dette og ble rådet til å kontakte forebyggende psykisk helsevern for å drøfte det med dem. Dette synes foreldrene var merkelig, men de tok kontakt. Personen fra helsevernet synes også det var merkelig at skolen hadde rådet foreldrene å ta kontakt med dem om denne saken. Under korona-pandemien avsluttet foreldrene samtale med forebyggende psykisk helsevern fordi de ikke så helt poenget med å fortsette og hvordan dette skulle hjelpe barnet med uroen. Etter pandemien fortsatte barnet i samme spor på skolen og lar seg lett distrahere av andre elever og blir dermed urolig og «klassens klovn». Foreldrene har spurt barnet om dette er atferden hen ønsker å ha på skolen og svaret de fikk var at hen ikke ønsket det og egentlig ikke liker det, men det er en måte å få innpass i klassen.

På 5.trinn fikk klassen ny lærer. Foreldrene tok opp med lærer på høstens utviklingssamtale om barnet kunne ha stort læringspotensial, på grunn av barnets tidligere læringshistorie og at barnet har meget god forståelse innen logikk og spill/gaming. Foreldrene opplevde ikke å bli møtt med forståelse fra lærerne. Læreren virket å bortforklare dette, med og blant annet ta opp at klassen er krevende, og at barnet ikke alltid gjør sitt beste i timene men tanke på

arbeidsinnsats, som da går utover resultater på prøver og kartlegginger. Hen mente at det derfor var vanskelig for hen å bedømme barnets læringspotensial. På nasjonale prøver skårer barnet høyt på nivå 2, like under nivå 3. Nivå 3 er det høyeste nivået for nasjonale prøver for 5. trinn. Foreldrene har etterspurt barnets skalapoeng på prøven, men har ikke fått dette utlevert fra skolen. Denne poengskåren kan bidra til å se hvordan barnet ligger an i forhold til gjennomsnittet i Norge. Lærer har i tillegg uttrykt at hen er nyutdannet og ikke har kunnskap om elever med stort læringspotensial og slik jeg forstod det, at de heller ikke har tid til å følge opp dette hos hver enkelt elev.

Foreldrene fortalte at de så ble innkalt til tverrfagligmøte med skolen hvor tema var barnets uro. Videre forteller de at dette ble tatt opp fra skolens side, og at foreldrene ikke følte de hadde andre valg enn å si at vi ville stille på møtet, fordi de var bekymret for eventuelle etterspill hvis de ikke ønsker å ha møte. De hadde sagt at de kunne komme på møte, men ikke for å snakke om alt som kunne være galt med barnet, eller om ADHD, men for å finne gode løsninger for barnet i skolen. De opplevde møtet som skremmende fordi de ikke hadde fått vite fra skolen hvem som skulle delta på møtet. De mener det var både lærer, inspektør, representant fra forebyggende psykisk helsevern, barnevern og sosiallærer ved skolen. Foreldrene følte seg små på dette møtet. På møtet uttrykte foreldrene at de ikke tror barnet har funnet sin plass i skolen, og dette fikk de støtte av sosiallærer i, og den støtten de fikk fra denne læreren, gjorde at møtet ble ok. Nå ettersom får de vondt i magen av å tenke tilbake på det møtet, og synes det er ubehagelig.

Det hadde så langt ikke vært gjort tiltak med et annet fokus enn barnets utfordringer alene. Som for eksempel om barnets uro kunne bunne i at hen har stort læringspotensial og at mangel på stimuli og utfordring førte til uroligheten og den varierende arbeidsinnsatsen.

Foreldrene forteller at barnet fungerer bra sosialt. Hen er aktiv med trening og er mye sammen med venner på fritiden, og i gaming.

I forkant av vårens utviklingssamtale hadde foreldrene et møte med skolens inspektør, sosiallærer og lærer hvor tema nok en gang var uroligheter i klassen. Foreldrene krevde at skolen skulle kartlegge klassen, finne ut hvilke elever som iler opp til uro, og hvilke elever som spiller hverandre gode. Og deretter bruke resultatene når de skulle sette arbeidsgrupper i klassen. Dette har skolen gjort, og dette har hatt positiv effekt på barnet. Hen har også fått bruke sine kunnskaper til å hjelpe andre elever i timer. Videre har foreldrene etter dette

tiltaket oftere fått positive tilbakemeldinger fra skolen. Og de forteller at skolen nå har gjort kartlegginger, og at resultatene viser at barnet ligger på 8. trinns nivå i lesing, regning og engelsk. Foreldrene opplever nå at det går bedre på skolen, og håper at lærerne ser det store potensialet som ligger hos barnet, og dermed bedre klarer å tilrettelegge for hen.

Foreldrene forteller videre om noen av styrkene og interessene barnet har. De sier at barnet er ekstremt nysgjerrig og lærevillig. Hen «elsker» å holde på med eksperimenter, og at de pleier å kjøpe ulike pakker av dette, for eksempel å lage lavautbrudd. Hen liker også krim og lære om DNA. Barnet er god i språk, og bemerker seg i engelsk. Også i programmering utmerker barnet seg og synes dette er gøy.

Foreldrene sier de føler at utviklingssamtalene proforma, altså at læreren gjennomfører disse for å bare kunne krysse av at det er gjennomført. Det er ofte gjentakende tilbakemeldinger, i form av «dette har du gjort bra» og «dette må du jobbe» mer med. De savner å kunne benytte disse møtene til å bli kjent med barnet, og få et innblikk i hvordan foreldrene opplever barnet hjemme. Slik mener de at man sammen kan legge sammen brikkene i barnets «pusslespill» og få en bredere forståelse av barnet. Læreren ser barnet kun i skolen, mens foreldrene ser barnet mest hjemme, med et innblikk i skolehverdagen.

Foreldrene føler ikke de har blitt tatt på alvor av skolen gjennom alle årene de har brukt på å prøve å få skolen til å forstå barnet og dets behov i skolen. Selv om ting ser ut til å gå bedre nå, så har de ikke fått noe klart svar fra skolen om barnet har stort læringspotensial. Jeg spurte foreldrene om skolen har informert dem om talentsentrene som arrangerer talentsamlinger, hvor lærer kan søke plass for elever med stort læringspotensial. På dette svarer foreldrene nei, og at det heller ikke har vært snakk om dette.

Å få et innblikk fra tre forskjellige utvalg gjør oppgaven min interessant, og videre skal jeg drøfte resultatene mine og koble de til min valgte teori.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg knytte resultatene mine til teorien for å tolke og drøfte mine funn opp mot problemstilling og forskerspørsmål. Det er flere tema som er viktige for å få et svar på problemstillingen. Derfor vil jeg dele kapitlet opp i temaene for å skape en oversiktlig tekst og har gitt kapitlet disse overskriftene:

1. Fra utredning til dagens praksis
2. Elever med stort læringspotensial i skolen
3. Samfunnets ansvar
4. Det har blitt bedre
5. Foreldreperspektivet

### 5.1 Fra utredning til dagens praksis

Det er mange sentrale forfattere innenfor temaet *elever med stort læringspotensial*. Jeg forstår at de er mange som er enige i at disse elevene har et stort behov for lærere som har nok kunnskap til å kunne se de og ikke minst forstå de. Smedsrud & Skogen (2016); Idsøe & Skogen (2016); Lie (2014); Idsøe (2014) skriver alle om disse elevenes behov i skolesituasjonen. Jeg har oppdaget at mange av bøkene jeg har lest gjennom i dette prosjektet ofte refererer til de samme teoretikerne, og at mange bøker er skrevet før utredningen ble offentliggjort i 2016. De bøkene jeg har brukt av nyere årgang, refererer mye til de bøkene som er skrevet i 2016 og tidligere. Dette tolker jeg slik at situasjonen i dag, er nokså lik den situasjonen slik den alltid har vært i Norge for elever med stort læringspotensial i skolen.

Det har gått noen år siden Jøsendalsutvalget la fram sine resultater om situasjonen for elever med stort læringspotensial, i skolen. Det har ikke kommet ut noen meldinger til stortinget i etterkant av NOU'en *mer å hente* (2016:14). Slik jeg tolker dette, i et kritisk lys, så har det ikke skjedd noe i praksis for disse elevene i skolen. Dette er fordi jeg gjennom mine resultater og med støtte fra teori forstår at tiden har stått stille for elever med stort læringspotensial. Slik jeg forstår lærernes svar i spørreskjemaene kan jeg antyde usikkerhet og frustrasjon over å ikke strekke til. Lærer 1 skriver ingenting om hvordan hen imøtekommer elever med stort læringspotensial, noe jeg tolker kan være på grunn av manglende kunnskap.

Lærer 2 og 3 skriver at de imøtekommer elevene med å tilrettelegge innen fag som matematikk og engelsk. De skriver også at de har dårlig samvittighet for at de ikke har tid nok til å legge bedre til rette for de sterke elevene, fordi tiden brukes til å planlegge opplegg for de

svake elevene. Lærer 3 skriver i tillegg at hen føler at elevene blir «forsømt» i henners undervisningstimer. Disse funnene forstår jeg i tråd med Idsøe (2014, s. 22) som skriver at hvis skolene skal kunne identifisere og støtte alle elever med stort læringspotensial, må de ha nok kompetanse og kunnskap. Ekspertene i prosjektet mitt bekrefter også at lærere og skolene har for lite kunnskap og kompetanse. Denne kompetansemangelen framkommer også i utredningen av Jøsendalsutvalget NOU (2016:14). Jeg tolker også at en konsekvens av dette er at lærerne ikke mestrer å differensiere undervisningen på riktig måte for elevene med stort læringspotensial.

I etterkant av NOU (2016:14) kom Solberg-regjeringen via kunnskapsdepartementet (2018) ut med en pressemelding om at skolene skulle bli bedre til å møte elever med stort læringspotensial. Denne meldingen er av interesse for mitt prosjekt fordi jeg er nysgjerrig på om det har skjedd noe i skolen siden da. Samtlige lærere skriver at de har lav, eller ingen kompetanse til å kunne identifisere elever med stort læringspotensial. Lærer 1 skriver at hen gjennom årene har fått erfaringer med elevgruppen. Jeg forstår ikke egen erfaring som økt kompetanse om disse elevene, fordi det foreligger forskning og teori som bør tilegnes lærere for å kunne skille disse elevene fra øvrige elever. Fordi det kreves forskningsbasert kunnskap for å identifisere elever med stort læringspotensial (Børte, et al., (2016), i Olsen (2017, s. 16). Jeg forstår også dette svaret som at læreren ikke har vært gjennom kurs av eget initiativ, skoleledelsen eller skoleeieren. Begge ekspertene sier i intervjuet at det i dag tilbys kurs for lærere om identifisering og tilrettelegging for elever med stort læringspotensial via talentsentre i Norge. Det er kun lærer 3 som nevner dette kurset, og at hen ikke hadde mulighet til å delta på dette. Ekspert 2 sier at årets kurs ble avlyst på grunn av at det bare var én påmeldt lærer. På spørsmål om lærerne har kjennskap til at det er ulike arketyper av elevene med stort læringspotensial, svarte de at de ikke var kjent med dette.

Jeg kan som nevnt tidligere i kapittelet ikke forstå at det har skjedd en stor nok endring i skolehverdagen til elever med stort læringspotensial. Fra utredningen fram til nå i skrivende stund, mener jeg at tiden har stått litt stille for elevgruppen. Teorien som foreligger er fortsatt klar på kunnskapsmangel og dårlig imøtekommelse fra skolens side.

## **5.2 Elever med stort læringspotensial i skolen**

Siden det ifølge teorien er elever med stort læringspotensial i hver klasse i den norske skolen (Olsen, 2019) og at det er en økende bevissthet om dette, mener jeg det stiller høyere krav til lærere som jobber i skolen. Ikke bare for å kunne identifisere elevene, men også for å kunne

differensiere undervisningen for disse. Etter å ha lest Jøsendalsutvalgets utredning (NOU 2016:14) forventet jeg at det var skjedd en endring ute i skolene. Gjennom mitt feltarbeid ser jeg at det ikke har skjedd store endringer siden da. Både lærer 2 og lærer 3 skriver at de føler dårlig samvittighet overfor elevene med stort læringspotensial. Med dette forstår jeg at de sikter til at undervisningen av elevene ikke gir de tilstrekkelig utvikling, og dette ser jeg i tråd med Idsøe (2014, s. 15) som skriver at lærerne har for lite kunnskap for å imøtekomme elever med stort læringspotensial på en tilstrekkelig måte. Jeg tolker at lærerne kjenner til elevgruppen, men at de er frustrerte over å ikke strekke til. Lærer 1 deler sin bekymring for at elevene skal kjede seg i timene, om miste motivasjon for læring. Lærer 3 skriver at hen bruker mye tid på å tilrettelegge for de elevene med vansker, og dermed føler at hen forsømmer elevene med stort læringspotensial. Dette er i tråd med Smedsrud og Skogen (2016, s. 117) som skriver at elever med stort læringspotensial i flere år har blitt stigmatisert, fordi de ikke får tilpasset undervisning og fordi skolen ikke har noen plan for elevgruppen. Grunnen til dette kan være fordi man i Norge ikke ønsker klassifiseringen i klasserommet (Eurydice, 2006; NOU 2016:14, i Olsen, 2019, s. 19), verken den ene eller andre veien. Med dette mener jeg at elever ikke skal skille seg ut fordi de er smarte, eller om de har vansker. Dette er også i tråd med Olsen (2017, s. 17) som skriver at det historisk sett ikke har vært tradisjon eller aksept for å kartlegge elevers potensiale og evner. Opplæringsloven §1-3 (1998) gir i utgangspunktet alle elever krav på tilpasser undervisning etter deres forutsetninger og nivå. Når lærere føler at de ikke klarer å tilrettelegge for de elevene med stort læringspotensial, til tross for at det er noe elevene har krav på, mener Smedsrud og Skogen (2016, s. 117) at skolen aktivt ekskluderer disse elevene. Jeg forstår dermed at lærerne kan føle på dårlig samvittighet overfor elevgruppen. Jeg mener at vi er på rett vei når det gjelder å være bevisst elever med stort læringspotensial, nettopp fordi lærere viser at de har noe kjennskap til denne elevgruppen, nettopp fordi de kjenner på dårlig samvittighet og at de føler at de ikke har kompetansen de trenger. Jeg mener også at skolene må prioritere å øke kompetansen blant lærere, slik at de føler at de klarer å tilpasse undervisningen. I intervjuet sier ekspert 1 at det ikke er noen system i norske skoler for å identifisere elever med stort læringspotensial, og dette er i tråd med Olsen (2017, s. 17) som skriver at vi i Norge har færre kartleggingsverktøy enn andre land i Europa. I andre land bruke de kartleggingsprøver og tester, intelligens tester, pedagogisk-psykologiske tester, konkurranser og nomineringer fra for eksempel foresatte og medelever (Olsen, 2017, s. 17). Jeg har en forståelse at på grunn av det manglende kartleggingsverktøyet er det desto viktigere at skoleledere prioriterer å sende lærere på kurs, slik at de for bedre kunnskap om elever med stort læringspotensial. Jo bedre kunnskap

lærerne har, jo tidligere får de muligheten til å identifisere elevene. Å identifisere elevene er avgjørende for at de skal kunne utvikle potensialet sitt (Olsen, 2019, s. 20). Konsekvensene for å ikke identifiseres er mange for disse elevene. For det første vil de være understimulert på læring i skolen (Olsen, 2019, s.20). Foreldrene i undersøkelsen min har erfart dette med sitt barn i skolen. Siden barnet deres gikk i barnehagen har de fått mistanke om at barnet har stort læringspotensial, fordi barnet gjerne kunne snakke med de voksne, og om naturfaglige fenomen. Når barnet begynte på skolen begynte utfordringene å komme. Skolen kontaktet ofte hjemmet på grunn av utfordringer i skolen. Konsekvenser for elever med stort læringspotensial som ikke identifiseres kan blant annet være lavt innlæringsstempo, dårlig skolemotivasjon, lærere hevder stadig at prestasjonene ligger lavere enn de reelle forventningene og dårlig konsentrasjon for å nevne noen (Mønks, 2008, s. 69, i Idsøe & Skogen 2016, s. 51). I tillegg til disse utfordringene kan elevgruppen oppleve sosiale utfordringer, fordi de etter min forståelse ikke kan gjenspeile seg med jevnaldrende elever for at de tenker på en, kanskje mer, logisk eller avansert måte. Dette er i tråd med Smedsrud og Skogen (2016, s. 112) som skriver at det er av verdi for elevene at de identifiseres med stort læringspotensial fordi dette vil gi dem en forståelse av seg selv i relasjon til andre elever. De skriver videre at foreldre kan få bekymringer for at det er noe annerledes ved deres barn som ikke klarer å tilpasse seg i skolen og sosialt. Foreldrene fortalte meg at de første årene på skolen var vanskelige fordi de stadig fikk telefoner fra skolen som ikke alltid var positive. Til slutt visste de ikke lenger hva de skulle gjøre, og hvorfor ting var som det var. Jeg ser sammenhengen mellom dette funnet og det Smedsrud og Skogen (2016) skriver om foreldrenes bekymring for sitt barn. Når ting går så langt, og barnet ikke har blitt identifisert med stort læringspotensial kan feildiagnostikk være en konsekvens. Dette framkom fra ekspert 1 i intervjuet, med også fra foreldrene. Ekspert 1 sa «lærere velger å se atferdsproblematikk hos elever. Og de forstår ikke at elever som kan mye i matematikk, men mangler stimuli, blir de elevene som hopper på benker og forstyrrer klassen, fordi de kjeder seg». På denne måten kan elever få diagnosen ADHD, fordi lærere, slik jeg forstår det, oppdager symptomet på ADHD, og dermed ønsker å henvise elever. Dette er i tråd med Idsøe og Skogen (2011, i Olsen, 2019, s. 20) som skriver at lærere over tid observerer disse vanskene og får bekymringer rundt elevens innsats og holdninger, og atferd som i verste fall fører til feildiagnostisering.

Foreldrene delte en erfaring med skolen hvor skolen ønsker å henvise barnet deres til tverrfaglig drøftingsmøte. Etter mye utfordringer og tiltak som ikke hjalp på skolesituasjonen

for deres barn, følte de at de ikke hadde annet valg enn å samtykke til dette. De var bekymret for eventuelle etterspill hvis de ikke deltok på møtet. Med de sa klart ifra til skolen at de ikke ønsket å ha et møte hvor de skulle finne alt som var «galt» med barnet, og heller ikke for å diskutere for eksempel ADHD. Dette samsvarer også med Idsøe og Skogen (2011). Slik jeg tolker dette så kan dette, i praksis, tyde på at lærere har for lite kunnskap om elever med stort læringspotensial, og at de ikke ønsker å forstå disse elevene og deres behov i lys av at de er intelligente. Dette er også i tråd med ekspert 1 sine uttalelser om at man i skolen ikke snakker om disse elevene, som igjen er i tråd med Olsen (2017, s. 17) om liten aksept for å kartlegge evner og potensiale.

Det er viktig at lærerne kjenner til de egenskapene som elever med stort læringspotensial har, for at de skal være i stand til å gi dem undervisning av verdi for deres potensiale. Jeg mener det er tre viktige faktorer lærere må være klar over når at det gjelder elever med stort læringspotensial; at det finnes ulike arketyper innenfor elevgruppen, at de lett kan forveksles med de skoleflinke elevene og at de kan ha diagnose som overskygger potensialet deres.

Betts og Neihart (1988) beskriver de seks arketyperne som *den suksessfulle*, *den autonome*, *dropuouten*, *den utfordrende*, *den dobbelteksjonelle* og *de skjulte*. Slik jeg ser det kan barnet, utfra foreldrenes beskrivelser, passe inn under både den suksessfulle og den utfordrende arketyper. Grunnen til at jeg mener lærerne må ha kunnskap om disse arketyperne, er fordi egenskapene til *den suksessfulle* og *den utfordrende* er helt ulike. Særlig med tanke på de elevene som ligger innen *den utfordrende*, har egenskaper som etter min forståelse lett kan forveksles med symptomer på ADHD – og dermed føre til feildiagnostisering.

Ekspert 2 i utvalget mitt fortalte at der forekommer elever på talentsamlinger som ikke er elever med stort læringspotensial, men at de tilhører gruppen av skoleflinke elever, og fortalte også at mange skoler ønsker å sende ganske mange av elevene sine på talentsenter, og nevnte da at disse lærerne har godt elevsyn. Dette kan utfra min forståelse, også tyde på for lite kunnskap til å identifisere elever med stort læringspotensial. Det er forskjell på de skoleflinke elevene og de med stort læringspotensial, og denne forståelsen mener jeg er viktig å kjenne til når lærere skal vurdere elevens potensiale. De skoleflinke elevene har også stort læringspotensial, men det er snakk om deres tilnærming til læring som utgjør forskjellen mellom elevgruppene (Olsen, 2017). Idsøe og Skogen (2016, s. 96) har laget en oversikt over forskjellene mellom de skoleflinke og elever med stort læringspotensial. For å nevne noe,



skriver de blant annet at de skoleflinke elevene gjerne kan svarene, mens de med stort læringspotensial ofte stiller spørsmål, de vil gjerne forstå *hvordan* og *hvorfor* fordi de har et behov for å forstå verden (Idsøe, 2014, s. 16-17). Mens de skoleflinke jobber hardt for læring, beskjefteger de med stort læringspotensial seg med andre ting og likevel klarer de seg godt gjennom læring, og der de skole flinke kopierer nøyaktig, skaper elever med stort læringspotensial nytt (Szabos, 1989, i Idsøe, 2016, s. 96)

Som nevnt over, bruker mange lærere *skoleflinke* om *elevene med stort læringspotensial*, men ifølge Olsen (2017, s. 14) er dette uheldig da man anser disse begrepene som en motsats til hverandre. Denne kunnskapen mener jeg er enkel å tilegne seg som lærer, og gir lærerne gode muligheter til å bedre identifisere elever med stort læringspotensial. Jeg forstå det slik at det er uheldig for elever med stort læringspotensial som eventuelt ikke får en av plassene på et talentsenter, på grunn av at skoleflinke opptar plasser, grunnet lærernes manglende evne til identifisering.

Elever som regnes som dobbelteksepsjonell er elever med stort læringspotensial som har lærevanske som skygger over deres evner, og dermed blir vanskeligere å identifisere. Lie (2014, s. 44) skriver at disse skjulte lærevanskene kan være dysleksi eller skrivevansker.

Å kjenne til egenskapene for elever med stort læringspotensial i skolen, og å være åpen og vise forståelse er et viktig utgangspunkt for at de skal få en mer meningsfull skolehverdag. Mange lærere, inkludert meg selv, kan ha den oppfatning at elever med stort læringspotensial, klarer seg selv i skolen, fordi de er så smarte. Og jeg synes Malcolm Gladwell (2008, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 15) har et viktig poeng i «10 000-timers regelen». Med denne regelen mener han at alle mennesker må jobbe hardt over tid for å tilegne seg spisskompetanse innen et område, og hevner at det tar 10 000 timer å oppnå denne spisskompetansen. Dette gjelder også elever med stort læringspotensial. Jeg forstår poenget med at Smedsrud og Skogen (2016, s. 15) henviser til «10 000-timers regelen» er at elever med stort læringspotensial, også trenger å jobbe hardt for å oppnå spisskompetanse innenfor ulike tema, selv om de er smarte. Dette mener jeg også er en fin huskeregel for lærere, fordi den kan bidra til å forstå at disse elevene også har behov for utfordringer i opplæringen, for å utvikle sitt potensiale.

Oppsummert så er det ingen tvil om at lærere nå vet om elevene med stort læringspotensial i skolene, men at de fortsatt har for lite kunnskap for å imøtekomme disse elevene på best

mulig måte. Å bevisstgjøre lærere på egenskaper og forskjeller mellom elever med stort læringspotensial og hvilke konsekvenser dårlig tilpasset undervisning får for disse elevene, mener jeg er til stor nytte for et bedre opplæringstilbud.

### **5.3 Samfunnets ansvar**

Etter undersøkelse gjort av utdanningsdirektoratet i 2019 i Skole-Norge, framkom det at 7 av 10 kommuner verken har planer eller strategier for elever med stort læringspotensial, og flere kommuner og skoleledere mente de ikke klarte å tilrettelegge godt nok for denne elevgruppen (Idsøe, 2020, s. 18). Slik jeg tolker svarene fra mine informanter, får jeg en forståelse av at dette ennå er tendenser i den norske skolen. Lærerne føler de ikke tilrettelegger godt nok, og den ene læreren skriver: «jeg føler at denne gruppen ofte har blitt litt forsømt». Dette ser jeg i tråd med det informasjonen jeg har fått fra ekspertene, både når det gjelder at lærerkurs har blitt avlyst på grunn av dårlig påmelding, og at vi i Norge ikke har noe system i skolen for å identifisere elever med stort læringspotensial. Jeg mener vi fortsatt ikke har noen planer eller strategier i skolen for disse elevene. Selv om samfunnet utenfor skolene, altså talentsentrene, har et sterkt ønske om å ruste lærere for å bedre kunne hjelpe elever med stort læringspotensial, har skolene ennå til gode å prioritere dette. Foreldrene opplevde også at barnet deres først ikke ble møtt med forståelse for sine utfordringer i skolen i et lys av å ha stort læringspotensial. Med tiden ble de bedre møtt av skolen og de begynte å tilrettelegge bedre for barnet. Hva som ligger bak denne endringer framkommer ikke i mine resultater, ei heller hva lærer har gjort i etterkant av at foreldrene gjorde skolen oppmerksom på barnets store læringspotensial.

For at lærere skal kunne gi undervisning av høy kvalitet, er det viktig at lærere er tilstrekkelig involvert, får nok tidsmessige ressurser og har kompetanse i undervisningens innhold, også faglige innhold. Videre er det også viktig at skoleledere er støttende, involverende og oppmerksomme på elever med stort læringspotensial (Callahan, 2001, i Idsøe, 2014, s. 36)

I likhet med ekspert 1, som i intervju sier at det er viktig at lærere får god kjennskap til elever i form av å vite noe om deres interesser og hva de brenner for, skriver Idsøe (2014, s. 36) at det kreves at lærer får tilstrekkelig kjennskap til eleven, det må være deres læringshistorie, bakgrunn og interesser, og også lærerens kompetanse og kunnskap for at elevene med stort læringspotensial skal oppleve en differensiert undervisning av verdi for deres utvikling.

Ekspert 1 sa i intervjuet at det ikke er nok å identifisere elever med stort læringspotensial, man må også kunne tilrettelegge undervisningen for dem. Siden jeg skriver prosjektet mitt

utfra et kritisk ståsted, er min forståelse at foreldrene har blitt møtt bedre av skolen fordi skolen muligens ser at barnet har stort læringspotensial, men jeg har en bekymring for at læreren likevel ikke har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å tilrettelegge undervisningen slik at det er av verdi for barnet. Dette fordi lærerne ikke har satt seg inn i barnet tidligere læringshistorier og interesser, og ikke minst fordi det tiltaket de har gjort er å sette barnet i læringsgrupper som er mer egnet for hans nivå. Jeg får en forståelse av at dette tiltaket ikke er godt nok i seg selv, og at de ikke har forståelse av forskjellene mellom de skoleflinke og elever med stort læringspotensial. Idsøe og Skogen (2016, s.97) skriver at elever med stort læringspotensial har raskere, «dypere» og «bredere» enn øvrige elever, og at det derfor er viktig at læreren vet forskjellen på disse to elevgruppene. . Med dette mener jeg at de setter inn tiltak for å få ro i klassen, men om det er av utviklingsmessig verdi for barnet vil forbli et ubesvart spørsmål i denne diskusjonen.

I NOU (2016:14, s. 8) står det at det er tradisjon i Norge å forstå inkluderende utdanning som et særlig ansvar for å ta vare på elever som strever, både faglig og sosialt. Samtidig står det i Smedsrud og Skogen (2016, s. 32) at det er manglende pensum om elever med stort læringspotensial på lærerutdanningen. Jeg ser dette i sammenheng med den erfaringen foreldrene har i møte med skolen, hvor læreren sa at hen var nyutdannet og hadde ingen kunnskap om elever med stort læringspotensial. Smedsrud og Skogen (2016, s. 32) skriver at det til tross for lite pensum i utdanning av lærere ikke er en helsvart situasjon for elever med stort læringspotensial. Dette mener jeg er i tråd med det foreldrene sier fordi de nå på vårparten av skoleåret blir tatt på alvor, selv om læreren uttrykte at hen var nyutdannet. Dette kan tyde på at læreren ønsker å gjøre en forskjell for barnet, og har et ønske om å lære om denne elevgruppen. Dette er i tråd med Smedsrud og Skogen (2016, s. 32) som skriver at mange elever har flaks som møter på en lærer som tar de på alvor. Slik skal det ikke være, mener jeg, det skal ikke være flaks om elever med stort læringspotensial får en lærer som tar de på alvor og tilrettelegger for dem. Alle elever har krav etter opplæringsloven §1-3 om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998) å få en opplæring som er tilpasset deres nivå og forutsetninger. Dette ansvaret ligger hos myndighetene, og det er ingen tvil om at skolene i Norge har behov for flere spesialpedagoger og lærere med kompetanse om elever med stort læringspotensial, og vi trenger lover, regler og veiledning som sikrer at denne kompetansen når ut til de lærerne og elevene som trenger den (Nissen, et. al., 2012)

Lærerne i mitt utvalg savnet flere ting rundt elever med stort læringspotensial. Blant annet savnet de mer fokus på elevgruppen i skolene, etterutdanninger, tilrettelagte spesialrom og

oppgaver/opplegg og en guide/veileder noe al a. en veileder som finnes for å oppdage overgrep. Ekspertene savnet etter- og videreutdanninger, deltakelse på kurs om elever med stort læringspotensial. Mye av det lærerne savner støttes av Idsøe (2014, s. 15) hvor hun skriver at lærere trenger mer kunnskap om elever med stort læringspotensial slik at de kan forstå hvordan mange av disse barna oppfører seg, hvordan de lærer og hvordan de skiller seg ut fra mengden. Hun skriver også at lærere bør få kunnskap om de elevene med stort læringspotensial som har en annen kulturbakgrunn enn de norske, og hos elever som kan ha funksjonshemninger (Fernandes, 1998; Johnsen & Ryser, 1994; Whitmore, 1981, i Idsøe, 2014, s. 22). Det jeg finner interessant fra den ene lærerens uttalelse om savnet etter en guide/veileder, er at det i 2019 kom en veileder for elever med stort læringspotensial, uten at læreren vet om denne. Etter å ha jobbet som lærer i 8 år, og slik jeg forstod det, ved samme skole tolker jeg dette slik at skolen ikke har fokus på elever med stort læringspotensial. Dette er også i tråd med den undersøkelsen fra utdanningsdirektoratet jeg nevnte først i kapitlet, at skolene ikke har planer og strategier for elever med stort læringspotensial. Jeg mener at en innføring av denne veilederen i skolene vil gjøre arbeidet for lærere å identifisere elever med stort læringspotensial mye lettere. Men dette mener jeg er skoleeiers og skolelederens ansvar å sette som tema på planleggings- eller læringsdager. Jeg forstår også det ekspert 2 sier, at de som jobber i talentsentrene, har møter med rektorer, og også i kommunestyremøter, hvor de presenterer talentsentrene og de kursene de har, men likevel opplever de å måtte avlyse kurs.

NOU (2016:14, s. 12) viser at det er et stort behov for mer kunnskap og forskning om elever med stort læringspotensial, og at det er viktig å gjøre nødvendige tiltak for å øke kunnskapsnivået hos skoleeiere, skoleledere, lærere, på lærerutdanningen og hos PPT.

Jøsendalsutvalget sier videre at man må gjøre tiltak innen kompetanse og undervisningsmetoder hos lærere med mål om å kunne gi et bedre skoletilbud på et høyere og mer avansert nivå, til elever med stort læringspotensial. De formidler også at det er viktig at lærere får en bedre holdning til elever med stort læringspotensial fordi dette er avgjørende for at de skal kunne utvikle elevenes kompetanse i skolen. De mener at holdninger påvirkes av kunnskap (NOU 2016:14, s. 12). Jeg ser en tydelig tråd i Jøsendalsutvalgets utredning og de holdningene og kunnskapene foreldrene i prosjektet mitt har møtt i skolen gjennom de første fem årene barnet deres har gått på skole.

## 5.4 Det har blitt bedre

Selv om det de siste årene har blitt et økt fokus på elever med stort læringspotensial, så har vi ennå en lang vei å gå. I etterkant av NOU (2016:14) har regjeringen satt ned et utvalg som skal jobbe med et forslag om ny opplæringslov. NOU (2016:14) påpekte at lovteksten for opplæringsloven §1-3 var for dårlig formulert for at den skal gjelde elever som har stort læringspotensial. I mars 2023 kom endelig forslaget til den nye opplæringsloven. Å revidere et lovverk forstår jeg er en krevende jobb. NOU 2019:23 *ny opplæringslov* endte på 812 sider. Jeg har kun sett på de delene i utredningen som er sentral for mitt prosjekt. Jeg forstår også at formålet med denne justeringen av lovverket blant annet skal tydeliggjøre at tilpasset opplæring også inkluderer elever med stort læringspotensial (NOU, 2016:14). Selv om det er vel og bra at man reviderer lovverket for at det skal omfavne alle elever i skolen, så er dette, etter min forståelse, en tidkrevende jobb, som ennå har flere prosesser den må igjennom før den vedtas. Dette innebærer etter min mening enda mer venting for elever med stort læringspotensial.

Ekspertene fortalte på intervjuet at man i Norge har startet opp talentsentre, hvor skolene kan sende elever med stort læringspotensial på samlinger fire ganger pr. skoleår. Dette er et tilbud hvor elever med stort potensiale kan utfolde seg med likesinnede jevnaldrende. Idsøe & Skogen (2016, s. 93) skriver at elever med stort læringspotensial kan ha vansker med å passe inn sosialt med jevnaldrende på sin skole. Slik jeg forstår ekspertene så er tilbudet på talentsentrene en god mulighet for elevene til å møte andre elever som er på samme nivå. De elever som ikke identifiseres vil etter min forståelse miste muligheten til å tilegne seg kunnskap sammen med noen som kan utfordre dem faglig og sosialt. De kan opptre med atferd og underlytelse på skolen, som kan gi uheldige konsekvenser som feildiagnostisering (Idsøe & Skogen, 2011, i Olsen, 2019, s. 20). Slik jeg forstår lærer 1 som har deltatt i prosjektet mitt, så er det ved hens skole mest fokus på de elevene som har utfordringer i skolen. Dette støttes av ekspert 1 i intervjuet, som sier at man i Norge har veldig fokus på det negative og utfordringer, framfor å finne barnets styrker, og prøve å forstå barnet. Dette ser jeg opp mot forskningen om at skoleledere og lærere ikke bare mangler kunnskap og kompetanse om elever med stort læringspotensial, men også mangler vilje (Hagenes, 2009, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 68) Lærer 3 skrev som nevnt at hen ikke kunne dra på kurs i regi av talentsenter fordi det ikke passet, samt at ekspert 2 sa at årets kurs ble avlyst på grunn av kun en påmeldt lærer. Dette kan tyde på, slik forskning sier, at skoleledere og lærere har for liten vilje til å tilegne seg ny og viktig kompetanse for elever med stort læringspotensial.

Jeg forstår at det ikke er nok i seg selv at lærere klarer å identifisere elever med stort læringspotensial i et klasserom ved å skille de ut fra mengden. Men at de også må identifisere behovet eleven har for riktig tilpasning på for å kunne utvikle sitt potensiale. Klarer de ikke dette, snakker vi igjen om stigmatisering. Det er faktisk verre å aktivt ekskludere disse elevene ved å ikke følge de opp gjennom riktig tilpasning, enn det er å ikke identifisere dem (Deborah Eyre, 1997).

## 5.5 Foreldreperspektivet

Foreldrenes historie om hvordan de ble tatt imot av lærere rundt sin undring om barna har stort læringspotensial, samsvarer godt med flere teoretikere om skolens kunnskap, kompetanse og vilje til å anerkjenne elever med stort læringspotensial. Jeg ser at denne historien også kan trekke paralleller til artikkelen i Aftenposten skrevet av Bordvik (2013) hvor vi kan lese om Vilde på 9 år, som sammen med familien sin valgte å flytte til Danmark for å gå på privatskolen *Mentiqa*, for elever med stort læringspotensial. Slik jeg forstod artikkelen flyttet de fordi de ikke var trygge på at skolen i Norge skulle klare å gi Vilde god nok tilpasning i opplæringen slik at hun trivdes bedre på skolen og ville bli kvitt de fysiske plagene som vondt i magen og hode, og å være passiv og trøtt. I et møte uttalte skolen til Vilde at «dette kan vi ikke noe om» i samtale med foreldrene om at Vilde er en elev med stort læringspotensial. Moren til Vilde brukte ord som og *rømme til Danmark*, og at grunnen for dette var for å *redde et barn*. Slik jeg ser dette et dette et skrik om skolesituasjonen for elever med stort læringspotensial. Grunnen til at jeg tar opp artikkelen om Vilde (Bordvik, 2013) er fordi jeg ser at familien i utvalget mitt blir møtt på nesten samme måte av deres skole. Jøsendalsutvalget (NOU 2016:14, s. 27) etterlyser mer forståelse og kunnskap hos lærere når det gjelder elever med stort læringspotensial. Også Idsøe (2014, s. 15) skriver at lærere har for lite kunnskap og at de ikke er godt nok rustet for å imøtekomme elever med stort læringspotensial. Jeg forstår at den manglende kunnskapen også er framtrødende i møte med foreldre. Slik foreldrene i prosjektet mitt beskriver møte med skolen, tolker jeg at den opplevde avvisningen fra skolen bunner i kunnskapsmangel og usikkerhet. I tillegg uttrykker læreren at hen er nyutdannet, hvilket jeg tolker som en unnskyldning fra lærerens side for å ikke strekke til for barna. Det er forståelig, og jeg har selv erfart fra lærerutdanningen at det ikke var fokus på elever med stort læringspotensial. Smedsrud & Skogen (2016, s. 32) bekrefter dette når de skriver at det i Norge er et manglende litteraturpensum på lærerutdanning, om elever med stort læringspotensial.

En annen faktor jeg anser som viktig er skolens vilje til å hjelpe foreldrene til å finne ut om barna har stort læringspotensial. Jeg oppfatter at lærer prøver å endre fokuset bort fra stort læringspotensial, fordi de fokuserer på barnas prestasjoner, hvor de uttrykker at barna er underytere i form av at de raser gjennom blant annet prøver, og ikke utnytter tiden de har til rådighet, og at de dermed får noen gale svar i besvarelsene sine. Andre ting skolen tar opp er ofte konflikter og annen uønsket atferd. Når en lærer ikke har forståelse av at elever med stort læringspotensial lærer på andre måter enn andre elever (Idsøe, 2014, i Olsen, 2019, s. 17) så er de etter min forståelse ikke i stand til å undervise disse elevene godt nok. Og konsekvensen av å ikke få god nok utfordring for sitt potensiale er mange. Som foreldrene har sagt i samtale, så har barnet mye uønsket atferd på skolen, hen viser tidvis dårlig konsentrasjon og lav skolemotivasjon hvor hen er fornøyd med de resultatene hen får. Disse uønskede situasjonene kan relateres til de konsekvensene Mønks (2008, s. 69, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 51) skriver at oppstår som konsekvenser av å ikke få utfordring etter eget faglige nivå, og kan være mange; dårlig konsentrasjon, negativ skolefaglig selvpåfatning, lavt innlæringstempo, problemer med å tilegne seg skriftlig undervisningsmaterieell, negativ oppfatninga av skole og lærer, dårlig skolemotivasjon, utilfreds med egne studievevaner og resultater, for mange aktiviteter utenfor skolen på bekostning av lekser, for store forventninger om gode resultater, lærerne hevder stadig at prestasjonene ligger lavere enn reelle muligheter, misfornøyde foreldre i forhold til resultater på skolen, eksamensangst, dårlig sosial selvtillit og en følelse av å ikke være akseptert av klassekameratene.

Idsøe og Skogen (2011, i Olsen, 2019, s. 20) skriver at lærere som over tid observerer disse vanskene, vil kunne få bekymring rundt elevens holdninger og innsats i skolen, sosiale utfordringer og atferd. Videre skriver de at dette i verstefall kan ende i feildiagnostiseringer. Utfra de utfordringene jeg nevner overfor og feildiagnostisering kan jeg se en sammenheng til det foreldrene har fortalt meg. De ble innkalt til møte, av skolen, hvor de blant annet oppfattet at dette var et møte for å drøfte alt som kunne være galt med barnet, som for eksempel ADHD. I mitt kritiske syn, ser jeg på dette resultatet som en tankevekker, at det ennå, etter flere år med økt fokus på elever med stort læringspotensial, likevel forekommer spørsmål om diagnose, før skolen har identifisert læringspotensial hos barna. Enda foreldre har tatt dette opp med skolen flere ganger, fordi barnet har flere egenskaper som tydet på at hen har stort læringspotensial. I mitt kritiske syn ser jeg en klar sammenheng mellom foreldrenes møte med skolen og det teoretiske bakteppet.

Jeg tolker at skolen indirekte avviser å identifisere barnas læringspotensial, og at dette kan sees i sammenheng med at skolesystemet i Norge historisk sett har vegring for å fokusere på elever med stort læringspotensial (Olsen, 2019, s. 19). Det Norske skolesystemet har ikke ønsket å klassifisere elever, men at man har en idé om å skape utvikling for alle elever (Eurydice, 2006; NOU 2016:14, i Olsen, 2019, s. 19). Min forståelse av dette, oppimot lærernes manglende kompetanse innen både identifisering og tilrettelegging for elever med stort læringspotensial, er i tråd med Idsøe og Skogen (2016, s. 47). De sier at det i mange år har ført til en stigmatisering av elever med stort læringspotensial i den grad at de ikke har fått den tilpassede opplæringen de har krav på, etter opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring. Jeg tolker at barna blir forsømt i den grad at de utsettes for de uheldige konsekvensene dette medfører for dem, når skolen ikke tar foreldrene på alvor. I tillegg får ikke elever med stort læringspotensial utløst retten til spesialundervisning etter opplæringsloven kapittel 5, § 5-1 rett på spesialundersøining, når de ikke har utbytte av den ordinære undervisningen (Idsøe & Skogen, 2016, s. 47). I Norge har det de siste årene blitt oppretter talentsentre hvor de arrangerer talentsamlinger tre-fire ganger årlig for elever med stort læringspotensial. Jeg spurte familien om dette er noe de har hørt om, og at dette kunne være en idé å ta opp med skolen. Foreldrene svarte at dette ikke var noe de hadde hørt om.

Jeg tolker foreldrenes beskrivelser av barna, i tillegg til de telefonene de får fra skolen, oppimot den teorien som foreligger om identifisering av elever med stort potensial. Med tanke på at foreldrene til tider får telefon fra skolen angående uønsket atferd og liten arbeidsinnsats i timene. Slik jeg forstår meldingene fra skolen, så ser jeg de utfordringene skolen beskriver, i lys av at barna har stort læringspotensial, og jeg finner samsvar mellom utfordringene og de konsekvensene Mønks (2008, s. 69, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 51) skriver kan oppstå ved manglende faglig utfordring. I tillegg har skolen uttrykt at de ikke har tid og ressurser til å følge opp om barna har stort læringspotensial. Slik jeg har forstått det gjennom Idsøe (2020, s. 13) så kreves det tid for å skape god differensiert undervisning. Hun skriver at en god lærer reflekterer over undervisningspraksisen sin og at det krever kunnskap, forståelse, planlegging, øvelse og en generell kultur for forandring rundt differensieringsprinsippet, og dette forstår jeg kan være en tidkrevende helomvending for skolene. Lærer 2 skriver i spørreskjema at de bruker mye tid på å tilpasse for de svake elevene, denne erfaringen deler jeg med denne læreren, og jeg vet at det ikke er tid til mye annet arbeid i løpet av skoleuken. Selv om differensiering er det samme som tilpasset opplæring, og som vil si at lærere skal tilpasse undervisningen slik at alle elever kan utvikle



sitt potensiale, klarer ikke lærere dette. Mange lærere gjennomfører undervisning med det samme innholdet, oppgaver og de samme metodene (Idsøe, 2020, s. 13). Lærer 3 i spørreskjema sier at alle elevene hans jobber med det samme i timene, og at elevene med stort læringspotensial blir tidlig ferdig, og er dermed er fornøyd med det. Idsøe (2021, s. 13) skriver at en god lærer reflekterer over sin undervisningspraksis for å bedre kunne differensiere opplæringen slik at det skal møte det elevmangfoldet som er blant elevene. Slik jeg forstår alle tre lærerne i utvalget mitt har de et ønske om å gjøre en forskjell for elever med stort læringspotensial, men at de rett og slett ikke har nok kunnskap om elevene eller differensiering.

Når foreldrene møter en skole som ikke tar de på alvor, vil heller ikke skolen kunne tilrettelegge etter elevenes potensiale, slik jeg forstår det, og da vil heller ikke barna få et forsvarlig utbytte av undervisningen. Historisk sett forstår jeg at det tidligere heller ikke har vært fokus på elever med stort læringspotensial. Idsøe og Skogen (2016, s. 21) skriver at det ansås som bortkastet å bruke ressurser og gi spesialpedagogisk hjelp til elever med stort læringspotensial, nettopp fordi de klarte seg selv. De skriver også at det i Norge er meget sjeldent man bruker § 5-1 når det gjelder elever med stort læringspotensial med særskilte opplæringsbehov (Idsøe & Skogen (2016, s. 47). Nå mener ikke jeg at foreldrene i min undersøkelse skal kreve spesialundervisning for barna sine, men jeg ser gjennom det Idsøe og Skogen (2016) skriver om lærernes holdning til elever med stort læringspotensial. Slik jeg tolket dette så får jeg en forståelse av at skolen ikke er bekymret for barnas opplæring, nettopp fordi de klarer seg selv. Men hvis man skal forstå Malcolm Gladwell (2008, i Smedsrud & Skogen, 2016, s.15) så må alle mennesker jobbe hardt over tid for å få spisskompetanse innenfor et område. Smedsrud og Skogen (2016, s. 15) poengterer at dette også gjelder elever med stort læringspotensial, og at det er en misforståelse at disse barna ikke trenger å jobbe hardt for å oppnå sine mål. Forskjellen er at disse barna trenger større og mer komplekse mål.

Med den kunnskapen som foreligger om de ulike arketyperne, kan man etter min forståelse av situasjonen plassere barnet innenfor flere av typene. Etter min forståelse kan en elev som er av den suksessfulle typen, uten nok utfordring i opplæringen over tid, havne innenfor noen av de andre typene, som for eksempel «dropouten». I NOU (2016:14, s. 8) står det skrevet noe om de konsekvenser som elevene kan utsettes for ved mangel på utfordring: Frafall og underprestasjon, sosial stigmatisering, mobbing, tristhet/sørgmodighet og feildiagnostisering eller sen identifisering.

Det er viktig å understreke betydningen av et inkluderende læringsmiljø og det er en viktig faktor at klasserommet er et trygt sted å være for alle de unike elevene som er der, hvor de får ulike oppgaver utfra deres interesser og evner, og det er viktig at dette er akseptert og forventet av alle i klasserommet (Idsøe, 2014, s. 36). Slik jeg tolker dette så er ikke læringsmiljøet inkluderende før alle elevene faktisk lærer, og utvikler sitt potensiale.

Hele denne situasjonen med foreldrene og deres møte med skolen, forstår jeg som at det fortsatt er en lang vei å gå, men at det er bra at de opplever det går bedre for barnet deres i skolen nå. Noen skoler har fortsatt ikke forståelse eller vilje til å identifisere eller tilrettelegge for elevgruppen, eller å ta foreldre på alvor når de ønsker å identifisere barnas læringspotensial. I forhold til mitt kritiske ståsted, vil jeg si at samfunnet her står til hinder for at lærere skal bli bedre rustet for elever med stort læringspotensial. Det er fordi skoleledere ikke prioriterer å styrke lærernes kompetanse i form av kurs eller etterutdanning.

Det har vært veldig lærerikt å knytte resultatene og teorien sammen, dette gjør at jeg kan se en sammenheng mellom mine funn og den teorien som foreligger. Det interessante er fortsatt at det er såpass lite ny teori innenfor temaet, og at teorien av nyere dato refererer til den eldre teorien. Videre vil jeg så sammenfatte mine funn i prosjektet og skrive en konklusjon hvor jeg svarer på min problemstilling.



## 6 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg først gjøre en kort oppsummering av oppgavens funn, og svare på forskningsspørsmålene, før jeg i konklusjonen vil svare på problemstillingen. Helt til slutt vil jeg skrive noe om en eventuell videre forskning på temaet.

### 6.1 Oppsummering

Gjennom forskningsprosjektet hadde jeg et mål om å få en bedre kunnskap om elever med stort læringspotensial sett fra flere perspektiver; lærer-, ekspert- og foreldreperspektiv. Dette har gitt meg verdifull informasjon om hvordan teorien kan samsvare med praksisen til lærerne og hvordan foreldrene opplever møtet med skolen. Utredningen (NOU 2016:14) og teorigrunnet er klare i sin sak om at lærerne mangler kunnskap om elever med stort læringspotensial. Jeg ser den tydelige røde tråden fra teori, fordi både ekspertene, lærerne og teorien sier at lærere mangler kompetanse for å identifisere og differensiere undervisningen for elever med stort læringspotensial. Lærerne skriver at de savner fokus på elevgruppen, etter- og videreutdanning og en veileder som verktøy til bruk i skolen. Ekspertene sier også at de ønsker at lærere skal kurses gjennom talentsentrene. Foreldrene i utvalget mitt har fått kjenne på det å ikke bli tatt på alvor når de tar opp med skolen at barnet deres har stort læringspotensial, i håp om at skolen skal bidra til å identifisere barnet. Det siste året har foreldrene ved flere anledninger tatt dette opp slik at skolen skal kunne få en annen forståelse av barnets utfordringer og behov. Oppsummert så samsvarer mye av foreldrenes beskrivelser av barnet, og teorien om hvilke konsekvenser det er for de elevene som ikke får utfordringer i undervisning som bidrar til at de skal kunne utvikle seg. I Norge har det historisk sett ikke vært aksept som å identifisere etter potensiale og evner. Dermed har vi ikke et godt nok utviklet system for å identifisere elever med stort læringspotensial. Jeg mener det bør stilles strengere krav til at lærere skal få større kompetanse til det, og at det må bli enda større fokus på dette i skolene. Å tidlig, gjerne fra 1.trinn, ha samtaler med foreldre om barnet, kan være til hjelp for lærere i en eventuell identifisering av elever ved mistanke om stort læringspotensial.

### 6.2 Konklusjon

Problemstillingen min er som kjent: *Hvordan oppleves skolens kompetanse til å ivareta elever med stort læringspotensial, sett fra flere perspektiver?*

Etter å ha jobbet med dette forskningsprosjektet og fått innsyn i data fra tre utvalg: lærere, eksperter og foreldre av barn med stort læringspotensial, ser jeg at disse utvalgene har gitt

meg ganske like svar i forhold til problemstillingen. Min konklusjon er at foreldrene opplever at skolen ikke har hatt nok kompetanse og kunnskap om elever med stort læringspotensial, og at dette kan bidra til at foreldrene opplevde å ikke bli tatt på alvor. Skolen virker å være redd for å ta tak i noe de ikke kan nok om, og at det oppleves som merarbeid å skulle tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Lærerne og ekspertene kunne si noe om hvordan de opplever situasjonen for elever med stort læringspotensial, og jeg konkluderer med at disse også er enige om at lærere fortsatt har for lite kunnskap og kompetanse. Jeg har ambisjoner om å belyse at det haster for elever med stort læringspotensial, og håper at mine konklusjoner kan bidra til at skoleeiere retter fokus på elever med stort læringspotensial og setter dette som tema på felles læringsdager for lærere i kommuner, og at skoleledere prioriterer å sende lærere på kurs, samt å sette seg inn i veilederen for elever med stort læringspotensial. Og ikke minst, men likevel viktig, ta alle foreldre på alvor når de henvender seg til skolen med spørsmål om barnet har stort læringspotensial, at lærerne da skal være klar til å gjøre kartlegginger av barnets forhistorie.

Ut fra mine funn så ser jeg tydelig et signal om at det nå er på tide at det skjer noe ute i skolene, og i lærerutdanningene. Ekspertene, lærerne og foreldrene opplever stadig at det er kunnskapsmangel i den norske skolen. Jeg forstår ut fra mine funn at det er et rop om at skoleeiere, skolelederne må ta grep for å ruste lærerne til å skape god undervisning og utvikling for elever med stort læringspotensial. Det nevnes at det er for lite pensum i lærerutdanningene, og med dette konkluderer jeg også at det på mer fokus på elever med stort læringspotensial også i utdanningsinstitusjonene. Som nevnt i drøftingskapitlet er mye av teorigrunnlaget mitt av eldre dato, og at den teorien jeg fant av nyere dato ofte refererte forfattere fra den eldre teorien. Dette gir meg en oppfatning om at tiden har stått litt stille for elever med stort læringspotensial. Samtidig er det mangel på pensum om elever med stort læringspotensial i lærerutdanningen, hvilket også lærer 3 påpeker i spørreskjema. Samt at foreldrene møter en lærer som uttaler at hen er nyutdannet. Ekspert 2 opplever at det forekommer skoleflinke elever som opptar plasser til et tilbud som er for elever med stort læringspotensial på talentsentre. Og ekspert 1 som sier at vi trenger gode kartleggingsverktøy for lærere slik at de kan identifisere elever med stort læringspotensial. Det har slik jeg ser det ikke skjedd så mye mer per 2023 for elever med stort læringspotensial, siden Jøsendalsutvalgets utredning (NOU 2016:14). Det er bra at samfunnet har fått opp øynene for elever med stort læringspotensial og at man ønsker et økt fokus på disse elevene. Jeg synes likevel at det tar for lang tid, og at taperne i dette er de elevene som ikke får utviklet sitt

potensial, til tross for at de har krav på det. Det er klart at jo lengere tid myndighetene, skoleeiere og skoleledere bruker på å implementere dette i skolene, jo flere elever forblir uidentifisert og står i fare for å droppe ut.

Det er ikke sikkert jeg som lærer hadde klart å imøtekomme foreldrene i utvalget mitt, på en bedre måte for noen år tilbake, enn den måten skolen møter de på nå. Men med min nysgjerrighet og ønske om mer kunnskap om elever med stort læringspotensial er jeg mer rustet for å forstå disse elevene, og kan lettere forstå deres utfordringer i lys av å ha stort læringspotensial.

### **6.3 Implikasjoner**

Det har vært veldig interessant å sette meg inn i situasjonen for elever med stort læringspotensial og kunne få innsikt i utvalgets opplevelser og knytte det? til teori. Jeg føler jeg enda har masse og lære og jeg kunne gjerne tenkt meg å forske videre på differensiering for elever med stort læringspotensial.

## Referanseliste

- Bordvik, M. (2013). *Flytter familien til Danmark fordi datteren får for lite utfordring i norsk skole*. Aftenposten. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/1kmbB/flytter-familien-til-danmark-fordi-datteren-faar-for-lite-utfordring-i-norsk-skole>
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented*. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/240729625\\_Profiles\\_of\\_the\\_Gifted\\_and\\_Talented](https://www.researchgate.net/publication/240729625_Profiles_of_the_Gifted_and_Talented)
- Bunting, M. (Red.). (2019). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (1.utgave, 5. opplag) Oslo: Cappelen Damm.
- Børte, K., Lillejord, S. og Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: en forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning. Hentet fra: <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254019980213.pdf>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utgave, 3.opplag ). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Everett, E. & Furseth I. (2012). *Masteroppgaven – hvordan begynne – og fullføre*. (2.utgave, 3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eyre, D. (1997). *Able children in ordinary school*. London: Davis Fulton Publisher. I Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Fernández, A. T., Gay, L. R., Lucky, L. F & Gavilán, M. R (1998) *Teacher perceptions of gifted Hispanic limited English proficient students*. Journal for Education of the gifted, 21(3), 335-351, I Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole*. Universitetet i Oslo: masteroppgave i sosiologi. I Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2016). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*.

- Harkestad, M. O. (2017). *Elever med stort læringspotensial – tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex
- Harkestad, M. O. (2019). *Læringspotensial*. Cappelen Damm
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). (4. utgave, 3. opplag). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Civita.
- Johansen, M. (2023). *Frankfurterskolen* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/Frankfurterskolen>
- Johnsen & Ryser, 1994; Johnsen, S. K. & Ryser, G. (1994). *Identification of young gifted children from lower income families*. *Gifted and Talented International*, 9(2), 62-68. I Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klerk, S. d. (u.å). *Arketyper – elever med stort læringspotensial*. Hentet fra: <https://evnerikeelever.no/arketyper-elever-med-stort-laeringspotensial/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever*. Cappelen Damm Akademisk
- Nissen, P. Baltzer, K., Kyed, O. & Skogen, K. (2012) (norsk utgave). *Talent i skolen; identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk forlag.
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>



- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen Solberg. (2018). *Skolene skal nå bli bedre til å møte barn og unge med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet, pressemelding, hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/skolene-skal-na-bli-bedre-til-a-mote-barn-og-unge-med-stort-laringspotensial/id2618759/>
- Postholm, M. B (2020). *Kvalitativ metode*. (2.utgave, 4. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røsjø, Bjarne. (2018). *De flinkeste barna går for lut og kaldt vann*. Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://forskning.no/partner-universitetet-i-oslo-pedagogiske-fag/de-flinkeste-barna-gar-for-lut-og-kaldt-vann/289609>
- Saunders, M. N. K., Lewis, P. & Thornhill, A. (2007). *The research «onion»*. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/figure/The-research-onion-Source-Saunders-et-al-2007\\_fig1\\_303674706](https://www.researchgate.net/figure/The-research-onion-Source-Saunders-et-al-2007_fig1_303674706)
- Skogen, K. (2012). *Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave*. I Befring E. & Tangen R. (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 540-558). Oslo: Cappelen Damm
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2016). *Våre evnerike barn – en utfordring for skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Smedsrud, J. (2014). *Evnerike barn – en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/evnerike-barn--en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sousa, D. A. (2009). *How the gifted brain learns* (2nd ed.). California: Corwin. I  
Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm  
Akademisk
  
- Sousa, D. & Thomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How  
neuroscience supports the learning friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution  
Tree. I Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen; en praktisk bok om tilpasset  
opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
  
- Stortingsmelding nr. 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring - Muligheter*.  
Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
  
- Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.  
Hentet, 14.04.23 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
  
- Stortingsmelding nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen* Kunnskapsdepartementet.  
Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
  
- Swain, J. & King, B. (2022). *Using Informal Conversations in Qualitative Research*.  
Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/16094069221085056>
  
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5.  
utg). Fagbokforlaget.
  
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *PISA 2015 – stø kurs*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>
  
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *PISA 2018 – resultater*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>

- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Vetlesen, A. J. (2019). *Jürgen Habermas* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra  
[https://snl.no/J%C3%BCrgen\\_Haberma](https://snl.no/J%C3%BCrgen_Haberma)
- Whitmore, J. (1981). *Gifted children with handicapping conditions: A new frontier*. *Exceptional Children*, 48 (2), 106-114. Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

## **Vedlegg**

1. Arketyper – elever med stort læringspotensial
2. Intervjuguide: Spørreskjema, lærere
3. Intervjuguide: Intervju med samtykkeskjema
4. Analysearbeid – data satt i system
5. Samtykkeskjema - intervju
6. Samtykkeskjema - spørreskjema
7. Samtykkeskjema uformelle samtaler
8. Godkjenning av prosjektet fra SIKT

**Vedlegg 1: Arketyper – elever med stort læringspotensial.**

<b>Type 1 - Den suksessfulle</b>		
<p><u>Følelser og holdninger:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kjedsomhet</li> <li>• Avhengig av ledelse</li> <li>• Ytre motivasjonsfaktorer</li> <li>• Positivt selvbilde</li> <li>• Engstelig</li> <li>• Selvkritisk</li> <li>• Mindre selvbevisst</li> <li>• Føler skyld for feil og lave prestasjoner</li> <li>• Motiveres av karakterer</li> </ul>	<p><u>Atferd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forholdsvis høy måloppnåelse</li> <li>• Unngår risiko</li> <li>• Velger trygge aktiviteter</li> <li>• Aksepterer systemet og innretter seg</li> <li>• Liker struktur</li> <li>• Søker anerkjennelse fra lærer(e)</li> <li>• Får gode karakterer</li> </ul>	<p><u>Behov:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Å bli utfordret</li> <li>• Å bli bevisstgjort lave prestasjoner/mangler</li> <li>• Å ta risiko</li> <li>• Øke selvsikkerhet</li> <li>• Lære å ta mer ansvar</li> <li>• Utvikle kreativiteten</li> <li>• Studieteknikk for vanskelig tema</li> <li>• Selvinnsikt</li> </ul>
<p><u>Andres oppfatning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Likt av lærere</li> <li>• Likt av medelever</li> <li>• Generelt elsket og akseptert av foreldrene</li> <li>• Overvurderer elevens evner</li> <li>• Vil klare seg bra på egenhånd</li> <li>• Foreldre overvurderer i noen tilfeller</li> </ul>	<p><u>Tilnærming hjemme:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foreldre må tørre å gi slipp</li> <li>• Gi frihet</li> <li>• Gi erfaring med risiko</li> <li>• Tørre å la barnet tørre og feile</li> <li>• Underbygge og bekrefte barnets evne til å takle utfordringer</li> </ul>	<p><u>Tilnærming på skolen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gi faglig dybde og bredde</li> <li>• Akselerering og forsering</li> <li>• Tilpassede opplegg</li> <li>• Jobbe med læringsstrategier</li> <li>• Gis tid med likesinnede</li> <li>• Mentorordninger</li> <li>• Kognitiv trening</li> </ul>
<b>Type 2 – Den utfordrende</b>		
<p><u>Følelser og holdninger:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreativ!</li> <li>• Kjeder seg og frustrert</li> <li>• Selvbilde går opp og ned</li> <li>• Utålmodig og selvbeskyttende</li> <li>• Sensitiv for omgivelsene</li> <li>• Ønsker å rette opp i urettferdighet</li> <li>• Mer psykisk sårbar</li> <li>• Motiveres ikke av karakterer</li> </ul>	<p><u>Atferd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dårligere oppførsel og selvdisiplin</li> <li>• Utfordrer autoriteter</li> <li>• Stiller spørsmål ved regler</li> <li>• Direkte i atferd</li> <li>• Humørsvingninger og dårlig selvkontroll</li> <li>• Utmerker seg i tema av interesse</li> <li>• Står opp for overbevisninger</li> <li>• Kan være i konflikt med jevnaldrende</li> </ul>	<p><u>Behov</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Å bli knyttet til andre</li> <li>• Å lære takt og tone, fleksibilitet og selvkontroll</li> <li>• Støtte for kreativitet</li> <li>• Mindre press for å innrette seg</li> <li>• Mellommenneskelige ferdigheter</li> <li>• Rammer og grenser</li> </ul>
<p><u>Andres oppfatning:</u></p>	<p><u>Tilnærming hjemme:</u></p>	<p><u>Tilnærming på skolen:</u></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rebell</li> <li>• Atferdsutfordringer</li> <li>• Kreativ</li> <li>• I konflikter</li> <li>• Dårlig disiplin</li> <li>• Ofte likt av jevnaldrende</li> <li>• At de endrer atferd</li> <li>• Blir ikke sett på som en med stort læringspotensial</li> <li>• Undervurderer presentasjoner</li> <li>• Ønsker at de innretter seg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respekt for ønskene deres</li> <li>• Aksept og forståelse</li> <li>• Tillate at de følger lidenskapene sine</li> <li>• Lære god oppførsel med eksempelets makt</li> <li>• Familieprosjekter</li> <li>• Gi ansvar og vis tiltro</li> <li>• Bygg opp under styrker</li> <li>• Anerkjenn psykisk sårbarhet og ta affære om nødvendig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toleranse</li> <li>• Koble til lærere med riktig personlighet, erfaring og utdanning</li> <li>• Direkte og klar kommunikasjon</li> <li>• Aksepter følelser</li> <li>• Mer åpne oppgaver og dybde</li> <li>• Veiledning som bygger utholdenhet</li> <li>• Gi mestring</li> <li>• Direkte instruksjon i mellommenneskelige ferdigheter</li> </ul>
<b>Type 3 – Den skjulte</b>		
<u>Følelser og holdninger:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ønske om å tilhøre en gruppe</li> <li>• Føler press og usikkerhet, konflikt og skyld</li> <li>• Usikre på egne følelser</li> <li>• Verdsetter ikke, eller reduserer egne følelser</li> <li>• Ambivalent til egne prestasjoner</li> <li>• Er usikre på sosiale tvetydigheter og konflikter</li> </ul>	<u>Atferd:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornekter egne evner</li> <li>• Ønsker ikke å delta i tilpassede opplegg for elever med stort læringspotensial</li> <li>• Motstår utfordringer</li> <li>• Bytter vennekretser</li> <li>• Knytter seg ikke til lærere eller klassen</li> <li>• Usikker på egen retning/hva man vil i livet</li> <li>• Konfliktsky</li> </ul>	<u>Behov:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frihet til å velge</li> <li>• Ta tak i konflikter</li> <li>• Ble selvbevisst eget følelsesliv</li> <li>• Bli støttet for evner og styrker</li> <li>• Bli plassert med andre elever med stort læringspotensial</li> <li>• Akseptere seg selv</li> <li>• Å bli hørt</li> </ul>
<u>Andres oppfatning:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enten oppfattet som ledere, eller sett på som en gjennomsnittlig elev og med stort læringspotensial</li> <li>• En som innretter seg</li> <li>• Stille og forsiktig</li> <li>• Lite risikovillig</li> <li>• Motsetter seg føring</li> </ul>	<u>Tilnærming hjemme:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kulturell megling</li> <li>• Rollemodeller med stort læringspotensial og høy måloppnåelse</li> <li>• Hjelp til planlegging av utdanning og karriere</li> <li>• Aksept</li> <li>• Bli gitt frihet til å velge</li> <li>• Vis aksept for elevenes erfaringer og oppfatninger</li> <li>• Ikke sammenlign med søsken</li> </ul>	<u>Tilnærming på skolen:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sett tema i samfunnsfaglig kontekst</li> <li>• Ikke tving til SLP spesialundervisning</li> <li>• Rollemodeller</li> <li>• Hjelp til å utvikle grupper med likesinnede</li> <li>• Åpne diskusjoner</li> <li>• Benytt interessene deres i undervisningen</li> <li>• Instruer i mellommenneskelige ferdigheter</li> </ul>

<b>Type 4 – «Dropouten»</b>		
<u>Følelser og holdninger:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deprimert</li> <li>• Oppfarende</li> <li>• Dårlig selvilde</li> <li>• Selvbeskyttende</li> <li>• Isolert</li> <li>• Ikke akseptert</li> <li>• Motsetter seg autoriteter</li> <li>• Motiveres ikke av karakterer</li> <li>• Problematisk atferd</li> </ul>	<u>Atferd:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Høyt fravær</li> <li>• Fullfører ikke oppgaver</li> <li>• Har interesser utenfor skolen</li> <li>• Følger ikke med, fraværende</li> <li>• Kan ha selvskadende oppførsel</li> <li>• Isolerer seg selv</li> <li>• Er kreativ</li> <li>• Selvkritisk og kritisk til andre</li> <li>• Svært varierende kvalitet i arbeid</li> </ul>	<u>Behov:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bytte miljø</li> <li>• Tilpassede program</li> <li>• Mye støtte</li> <li>• Andre muligheter og alternativer i hverdagen</li> <li>• Individuell rådgivning og/eller familieterapi</li> <li>• Kortsiktige mål</li> <li>• Lære ansvarlighet</li> </ul>
<u>Andres oppfatning:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voksne er oppgitte</li> <li>• Dårlig inntrykk hos andre elever</li> <li>• Sett på som einstøinger, dropout's og tapere</li> <li>• Opprørske</li> <li>• Er skeptiske til dem</li> <li>• Er bekymret for dem</li> </ul>	<u>Tilnærming hjemme:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Involvering fra foreldre</li> <li>• Vær oppmerksom på skadelig oppførsel</li> <li>• Prat med elev</li> <li>• Vurder rådgivning og familieterapi</li> <li>• Utforsk familieroller</li> <li>• Ansvarliggjør</li> <li>• Unngå straff</li> <li>• Vis tillit og overvinn utfordringer sammen</li> <li>• Jobb med forholdet</li> <li>• Unngå maktkamper</li> </ul>	<u>Tilnærming på skolen:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikke senk forventningene</li> <li>• Langsiktige tiltak</li> <li>• PPT</li> <li>• Diagnostisk testing</li> <li>• Alternative undervisningsmetoder</li> <li>• Akademisk coaching</li> <li>• Premier utholdenhet</li> <li>• Vær åpne for alternative tilnæringsmåter</li> </ul>
<b>Type 5 – Den dobbelteksepsjonelle</b>		
<p>Dobelteksepsjonelle elever er elever med stort læringspotensial som også har en læreavnske, psykisk eller fysisk utfordring. De kan ha et dårlig utviklet språk, eller være minoritetsspråklige. Disse elevene blir typisk ikke identifisert som elever med stort læringspotensial og faller ofte mellom to stoler. Grunnet deres utfordringer får de ikke vist sine evner og sitt potensial, og grunnet deres evner blir deres utfordringer sjeldent identifisert og tilpasset til. Dessverre ser vi at skolen ofte fokuserer på elevens svakheter og mangler i stedet for deres potensial.</p>		
<u>Følelser og holdninger:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tillært hjelpeløshet</li> <li>• Frustrasjon og sinne</li> <li>• Følelse av underholdenhet</li> <li>• Uvitende om egne evner</li> </ul>	<u>Atferd:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppfatter raskt</li> <li>• Varierende kvalitet i arbeid</li> <li>• Virker gjennomsnittlig eller under</li> </ul>	<u>Behov:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fokuser på styrker</li> <li>• Følelse av mestring</li> <li>• Støttegruppe for GT</li> <li>• Ferdighetsutvikling</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dårlig akademisk selvbilde</li> <li>• Ser på seg selv som tapere</li> <li>• Lav selvtilitt</li> <li>• Ingen følelse av tilhørighet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forstyrrende eller ukonsentrert i undervisningen</li> <li>• Er gode problemløserer</li> <li>• Liker kompleksitet og «rariteter»</li> <li>• Er uorganisert</li> <li>• Jobber tregt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tett oppfølging, spesielt ved ADHD</li> <li>• Jobb med utholdenhet</li> <li>• Miljø som verdsetter og utvikler interesser og styrker</li> </ul>
<p><u>Andres oppfatning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Krever for mye</li> <li>• Sett på som «rar»</li> <li>• Undervurdert potensial</li> <li>• Sett på som hjelpeløs</li> <li>• Unngås av både jevnaldrende og lærere</li> <li>• Ikke sett på som en elev med stort læringspotensial</li> <li>• Anses for å kreve mye oppfølging</li> <li>• Omgivelser ser bare «problemet» (lærevanske, diagnose, funksjonshemming)</li> </ul>	<p><u>Tilnærming hjemme:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jobb med ønsket om å lykkes</li> <li>• Anerkjenn og bekreft evner</li> <li>• Gi utfordringer der eleven har styrker</li> <li>• Ikke avvis mulighet for høyere utdanning</li> <li>• Støtt eleven på skolen</li> <li>• Vis engasjement</li> <li>• Premier selvkontroll</li> <li>• Jobb med å sette, og nå, realistiske mål</li> </ul>	<p><u>Tilnærming på skolen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jobb med ønsket om å lykkes</li> <li>• Fokuser på elevens store læringspotensial i tillegg til elevens utfordring(er)</li> <li>• Plassering i grupper med andre med stort læringspotensial</li> <li>• Bruk alternative læringsmetoder og læringssituasjoner</li> <li>• Vurder selvstyrt læring</li> <li>• Lær eleven å stå opp for seg selv</li> <li>• Jobbe med å sette, og nå, realistiske mål</li> </ul>
<b>Type 6 – Den autonome</b>		
<p><u>Følelser og holdninger:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• God selvinnsikt</li> <li>• Entusiastisk</li> <li>• Likt av andre</li> <li>• Har et ønske om å lære</li> <li>• Tør å gjøre feil</li> <li>• Indre motivasjon</li> <li>• Godt forhold til medelever</li> <li>• Finner personlig glede i læring</li> </ul>	<p><u>Atferd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har gode sosiale ferdigheter</li> <li>• Jobber uavhengig</li> <li>• Utvikler egne kortsiktige og langsiktige mål</li> <li>• Trenger ikke anerkjennelse</li> <li>• Tenker kreativt og kritisk</li> <li>• Er utholdende</li> <li>• «Produserer» egen kunnskap</li> <li>• Har god selvinnsikt</li> </ul>	<p><u>Behov:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trives med variasjon og utfordringer</li> <li>• Er uavhengig</li> <li>• Feedback på egne styrker og muligheter</li> <li>• Tilrettelegging for fortsatt utvikling</li> </ul>
<p><u>Andres oppfatning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Likt av lærere</li> <li>• Likt av medelever</li> </ul>	<p><u>Tilnærming hjemme:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Støtt opp om eleven på skolen og ellers</li> </ul>	<p><u>Tilnærming på skolen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha en langsiktig plan for tilrettelegging for eleven</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generelt elsket og akseptert av foreldrene</li> <li>• Overvurderer elevens evner</li> <li>• Vil klare seg bra på egenhånd</li> <li>• Foreldre overvurderer i noen tilfeller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vis utdanning og yrkesmuligheter som finnes innenfor elevens interessefelt</li> <li>• Tillat venner i alle aldre</li> <li>• Unngå begrensninger i tid og rom for læring</li> <li>• Gjør familieprosjekter og vær inkluderende</li> <li>• Lytt til eleven</li> <li>• Ikke hold igjen eleven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unngå begrensninger i tid og rom for læring</li> <li>• Bruk dybde og tverrfaglighet</li> <li>• Akselerasjon og forsering</li> <li>• Vurder alternative undervisningsmetoder og opplæringsarenaer</li> <li>• Lytt til eleven</li> <li>• IKKE hold igjen eleven!</li> </ul>
---	--	--

Kilde: Betts & Neihart (1988); Sofia de Klerk (u.å) hentet fra:

<https://evnerikeelever.no/arketyper-elever-med-stort-laeringspotensial/>

**Vedlegg 2:** Intervjuguide - spørreskjema, lærere.

**Spørsmål til lærere i grunnskolen:**

1. Hvilken erfaring har du med elever med stort læringspotensial?
2. Hvis du har erfaring med elever med stort læringspotensial, hvordan vil du beskrive/kjennetegne disse?
3. Det finnes flere undergrupper av elever med stort læringspotensial, kjenner du til disse? Hvis ja, kan du nevne noen av disse undergruppene?
4. Hvordan tilrettelegger/differensierer du opplæringen for disse elevene?
5. Hvilken kompetanse mener du at du har for å identifisere denne elevgruppen?
6. Hva savner du som lærer i forhold til elever med stort læringspotensial?
7. Har du erfaringer med spesialundervisning?
  - a. På hvilken måte?
  - b. Har du hatt elever med stort læringspotensial med vedtak om spesialundervisning? Hvordan fikk de tilrettelagt opplæringen?
8. Hvordan imøtekommer du foreldre som hevder deres barn har stort læringspotensial?
9. Hvorfor tror du at flertallet av disse elevene aldri blir identifisert?

**Vedlegg 3:** Intervjuguide – intervju, ekspertene.

## **Intervjuguide, intervju**

**Intervju av forskere/ansatte på for eksempel vitensenteret (ansatte som forsker på/møter elever med stort læringspotensial i sin praksis):**

1. Hva er din erfaring med elever med stort læringspotensial?
2. Hva har du forsket på rundt denne elevgruppen?
3. Hvorfor tror du at flertallet av disse elevene aldri blir identifisert?
4. Hva tenker du om at det er lærere som må identifisere disse elevene?
5. Synes du det er et godt og trygt nok system for å identifisere disse elevene?

## Vedlegg 4: Analysearbeid – spørreskjema og intervjuguide

### ANALYSE SPØRRESKJEMA – LÆRERE

	Spørsmål 1	Spørsmål 2	Spørsmål 3	Spørsmål 4	Spørsmål 5	Spørsmål 6	Spørsmål 7	Spørsmål 8	Spørsmål 9
	Hvilken erfaring har du med elever med SPL??	Hvis du har erfaring med elever med SLP, hvordan vil du beskrive/ kjennetegne disse elevene?	Det finnes flere undergrupper av elever med SPL, kjenner du til disse? Hvis ja, kan du nevne noen av disse undergruppene?	Hvordan tilrettelegger/ differensierer du opplæringen for disse elevene?	Hvilken kompetanse mener du at du har for å identifisere denne elevgruppen?	Hva savner du som lærer i forhold til elever med SPL?	Har du erfaring med spesialundervisning?  a) På hvilken måte?  b) har du hatt elever med SLP med vedtak om spes. underv.? Hvordan fikk de tilrettelagt opplæringen?	Hvordan imøtekommer du foreldre som hevder deres barn har SLP?	Hvorfor tror du at flertallet av disse elevene aldri blir identifisert?
Svar fra informant									

### ANALYSE – INTERVJU, INTERVJUGUIDEN

	Spørsmål 1	Spørsmål 2	Spørsmål 3	Spørsmål 4	Spørsmål 5
	Hva er din erfaring med elever med stort læringspotensial?	Tilleggsspørsmål: a) Hvor mange er det på gruppa 5.-7.trinn? b) Skjer det at dere får inn skoleflinke uten SLP? Og plukker de ut/avviser de fra samlingen da?	Hvorfor tror du at flertallet av disse elevene aldri blir identifisert?	Hva tenker du om at det er lærere som må identifisere disse elevene?	Synes du det er et godt og trygt nok system for å identifisere disse elevene?
Svar fra informant					

### ANALYSE – INTERVJU, PROBLEMSTILLING OG FORSKERSPØRSMÅL

	Problemstilling	Forskerspørsmål 1	Forskerspørsmål 2	Forskerspørsmål 3	Forskerspørsmål 4	Forskerspørsmål 5
	Hvordan oppleves skolens kompetanse til å ivareta elever med stort læringspotensial, sett fra flere perspektiver?	Hvilke erfaringer har lærere med elever med stort læringspotensial, og hvordan oppdager de elever med høyt læringspotensial?	Hvordan imøtekommer lærere elever med stort læringspotensial, og hvordan differensierer de opplæringen slik at elevene får utnyttet sitt potensiale?	Hvorfor er det så mange elever med stort læringspotensialet som ikke oppdages i løpet av skolegangen?	Har lærere erfaringer med at elever med stort læringspotensial har fått benyttet sin rett til spesialundervisning om ordinær undervisning ikke gir godt nok læringsutbytte?	Hva savner lærere i forhold til elever med stort læringspotensial?
Svar fra informant						

### ANALYSE - SPØRRESKJEMA, PROBLEMSTILLING OG FORSKERSPØRSMÅL

	Problemstilling	Forskerspørsmål 1	Forskerspørsmål 2	Forskerspørsmål 3	Forskerspørsmål 4	Forskerspørsmål 5
	Hvordan oppleves skolens kompetanse til å ivareta elever med stort læringspotensial, sett fra flere perspektiver?	Hvilke erfaringer har lærere med elever med stort læringspotensial, og hvordan oppdager de elever med høyt læringspotensial?	Hvordan imøtekommer lærere elever med stort læringspotensial, og hvordan differensierer de opplæringen slik at elevene får utnyttet sitt potensiale?	Hvorfor er det så mange elever med stort læringspotensialet som ikke oppdages i løpet av skolegangen?	Har lærere erfaringer med at elever med stort læringspotensial har fått benyttet sin rett til spesialundervisning om ordinær undervisning ikke gir godt nok læringsutbytte?	Hva savner lærere i forhold til elever med stort læringspotensial?
Svar fra informant						

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Masteroppgave om elever med stort læringspotensial?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan elever med stort læringspotensial identifiseres*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

10-15% av elever i hver klasse er elever med stort læringspotensial, men de fleste av disse forblir uoppdaget. Formålet med dette masterprosjektet er derfor å undersøke hvorfor det er slik og hvordan elever med stort læringspotensial identifiseres av lærere.

Problemstillingen er:

*Hvordan oppleves skolenes kompetanse til å ivareta elever med stort læringspotensial, sett fra flere perspektiver?*

Dette prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved UIT – Norges arktiske universitet, campus Alta og vil ha et omfang på ca. 60 sider.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er *UIT -Norges arktiske universitet, campus Alta* ved veileder Anne Mette Bjøru som er ansvarlig for prosjektet, sammen med masterstudent Marlene Strifeldt Gundersen.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Informanter til mitt forskningsprosjekt består av tre utvalgsgrupper. I tillegg til at du deltar på intervju/samtaler, vil jeg sende ut spørreskjema til lærere som jobber i grunnskolen

Jeg spør deg om å delta i forskningsprosjektet fordi du er i målgruppen for det ene utvalgsgruppen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For intervjuene vil jeg benytte meg av intervjuguiden som jeg har utarbeidet og intervjuene tas opp med lydopptaker fra UIT før de transkriberes. Alt dette slettes/makuleres etter bruk. Tema og diskusjoner i de uformelle samtalene føres i loggbok.

### **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.

Dersom du har spørsmål, ønsker å trekke deg eller har tilleggsinformasjon etter at svarene er gitt kan du ta kontakt med meg, Marlene S. Gundersen på mail: [mgu038@uit.no](mailto:mgu038@uit.no), eller telefon: 93 85 12 29.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det er kun jeg, Marlene og min veileder Anne Mette som vil ha tilgang til opplysningene.

For å sikre personvern og opplysninger har jeg meldt inn prosjektet til NSD – norsk senter for forskningsdata (Sikt) og forholde meg til deres retningslinjer for personvern og forskningsarbeid.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *UIT – Norges arktiske universitet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *UIT – Norges arktiske universitet* ved veileder Anne Mette Bjøru på mail: [anne.m.bjoru@uit.no](mailto:anne.m.bjoru@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, mail: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no).  
Telefon: 77 64 63 22

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

---

*Student*

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*elver med stort læringspotensial*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- at Marlene S. Gundersen kan bruke opplysninger fra meg til sitt forskningsprosjekt

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Masteroppgave om elever med stort læringspotensial?*

### **Formål**

10-15% av elever i hver klasse er elever med stort læringspotensial, men de fleste av disse forblir uoppdaget. Formålet med dette masterprosjektet er derfor å undersøke hvorfor det er slik og hvordan elever med stort læringspotensial identifiseres av lærere.

Problemstillingen er:

*Hvordan oppleves skolenes kompetanse til å ivareta elever med stort læringspotensial, sett fra flere perspektiver?*

Dette prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved UIT – Norges arktiske universitet, campus Alta og vil ha et omfang på ca. 60 sider.

### **Spørreskjema med åpne spørsmål til lærere i grunnskolen:**

Informanter til forskningsprosjektet består av tre utvalgsgrupper. I tillegg til at du svarer på spørreskjema vil jeg intervju forskere og ha uformelle samtaler med en familie med barn med stort læringspotensial.

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15-30 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmålene som ligger vedlagt i dette skjema, «spørsmål til lærere i grunnskolen». Spørsmålene kan også sendes på mail om ønskelig. Da vil dine svar på spørreskjema skrives ut og anonymiseres, og mailen slettes.»
- Alle opplysninger fra dere vil bli anonymisert.
- 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.

- Etter prosjektets slutt vil all informasjon slettes/makuleres. Prosjektslutt: 01.juli 2023
- Dersom du har spørsmål, ønsker å trekke deg eller har tilleggsinformasjon etter at svarene er gitt kan du ta kontakt med meg, Marlene S. Gundersen på mail: [mgu038@uit.no](mailto:mgu038@uit.no), eller telefon: 93 85 12 29.

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

- *UIT – Norges arktiske universitet* ved veileder Anne Mette Bjøru på mail: [anne.m.bjoru@uit.no](mailto:anne.m.bjoru@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, mail: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no).  
Telefon: 77 64 63 22

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

---

*Student*

## Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*elver med stort læringspotensial*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta ved å svare på spørreskjema
- at Marlene S. Gundersen kan bruke mine svar på spørreundersøkelsen i sitt prosjekt

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

Underskrift: \_\_\_\_\_

Vedlegg 7: Samtykkeskjema – uformelle samtaler.

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Masteroppgave om elever med stort læringspotensial?*

### Formål

10-15% av elever i hver klasse er elever med stort læringspotensial, men de fleste av disse forblir uoppdaget. Formålet med dette masterprosjektet er derfor å undersøke hvorfor det er slik og hvordan elever med stort læringspotensial identifiseres av lærere.

Problemstillingen er:

*Hvordan oppleves skolenes kompetanse til å ivareta elever med stort læringspotensial, sett fra flere perspektiver?*

Dette prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved UIT – Norges arktiske universitet, campus Alta og vil ha et omfang på ca. 60 sider.

### Uformelle samtaler:

Informanter til forskningsprosjektet består av tre utvalgsgrupper. I tillegg til samtaler med dere vil jeg intervjuere forskere og sende ut spørreskjema med åpne spørsmål til lærere i grunnskolen.

- Ved å delta i forskningsprosjektet innebærer det at vi har uformelle samtaler knyttet til deres erfaringer om deres opplevelser rundt deres møte med skolen og hvordan dere imøtekommes av lærere rundt deres mistanke om at minst et av to barn har stort læringspotensial. Samtalene loggføres.
- Alle opplysninger fra dere vil bli anonymisert.
- Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

- Etter prosjektets slutt vil all informasjon slettes/makuleres. Prosjektslutt: 01.juli 2023
- Dersom dere har spørsmål, ønsker å trekke dere eller har tilleggsinformasjon kan dere ta kontakt med meg, Marlene S. Gundersen på mail: [mgu038@uit.no](mailto:mgu038@uit.no), eller telefon: 93 85 12 29.

## **Deres rettigheter**

Så lenge dere deltar i mitt prosjekt, har dere rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *UIT – Norges arktiske universitet* ved veileder Anne Mette Bjøru på mail: [anne.m.bjoru@uit.no](mailto:anne.m.bjoru@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, mail: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no).  
Telefon: 77 64 63 22

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

---

*Student*

## **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*elver med stort læringspotensial*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i uformelle samtaler
- at Marlene S. Gundersen kan bruke mine svar i sitt prosjekt

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

Underskrift: \_\_\_\_\_

## **Uformelle samtaler:**

To foreldre i Norge mener at barnet deres har stort læringspotensial, og jeg vil ha uformelle samtaler med foreldrene om hvordan skolen imøtekommer deres informasjon om dette, hvordan skolehverdagen til barnet er, atferden hans i skolen, hvordan lærere imøtekommer differensiering av opplæringen for barnet.

Denne informasjonen føres i loggbok.

## **Vedlegg 8: Vurdering fra SIKT**

### **Vurdering av behandling av personopplysninger**

02.01.2023

#### **Referansenummer**

110201

#### **Vurderingstype**

Automatisk

#### **Dato**

02.01.2023

#### **Prosjektittel**

Elever med stort læringspotensial

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig**

Anne Mette Bjøru

#### **Student**

Marlene Strifeldt Gundersen

#### **Prosjektperiode**

01.12.2022 - 01.07.2023

#### **Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

#### **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

## [Meldeskjema](#)

---

### **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### **Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

b6515db63



