

Elever med ekstraordinært læringspotensial

Hvem er de og hvordan tilpasse opplæringen for dem?

Hege Hansen og Nina Mari Henriksen

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn. Mai 2017

Sammendrag

Målsetningen med denne studien er å bidra til økt kunnskap om elever med ekstraordinært læringspotensial. Vi har gjennomført en kvalitativ studie hvor vi undersøker hvordan en kan identifisere elevgruppen og tilpasse opplæringen etter deres behov. Vi har også sett på hvilke konsekvenser det kan føre med seg dersom dette ikke skjer. Elevgruppen kan være høyt presterende, men er ikke nødvendigvis det. Forskningsspørsmålene har vi undersøkt ved hjelp av metodene intervju, dokumentanalyse og observasjon.

Noen sentrale funn fra studien er at en må anvende en kombinasjon av flere kilder for å identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial. Dette kan være nomineringsskjema og vurdering av elevarbeid. Gode strategier for å tilpasse opplæringen for elevgruppen er berikelse og akselerasjon. Elevene bør bli utfordret og få muligheten til å jobbe i dybden av tema. Det gagnar også elevene å arbeide med utgangspunkt i sine interesser. Et rikt og inkluderende læringsmiljø er av stor betydning for elevgruppen. Læringsmiljøet bør være preget av høye ambisjoner for elevene og en positiv holdning til alle elevers unikhhet. Ved manglende identifisering og tilpasset opplæring kan elevene blant annet underprestere, droppe ut og oppleve sosial stigmatisering. Oppsummert er anerkjennelse av og kunnskap om elever med ekstraordinært læringspotensial avgjørende.

Forord

Vår masteroppgave handler om elever med ekstraordinært læringspotensial, som er et tema det har vært lite fokus på. Dette arbeidet har vært svært givende og lærerikt. Vi har blitt kjent med en elevgruppe vi tidligere har hatt lite kunnskap om. I løpet av lærerprofesjonen vil vi garantert møte på flere elever med ekstraordinært læringspotensial. Etter å ha gjennomført studien føler vi oss mer beredt til å ivareta denne elevgruppen i skolen. Vårt ønske er at studien skal bidra til økt fokus på elevgruppen.

I denne sammenheng har vi flere vi ønsker å takke. Først og fremst, tusen takk til vår veileder Svein-Erik Andreassen. Takk for kjempegod veiledning og faglige innspill. Vi setter pris på at du har vært tilgjengelig når vi har trengt det. Vi vil også rette en takk til våre informanter for at de har tatt godt imot oss og for alle deres bidrag til masteravhandlingen vår.

Takk til professor Ella C. Idsøe for veiledning av teorikapittel og gode innspill om tema. Med hennes faglige kompetanse og interesse for tema, har dette vært svært nyttig for oss. Vi vil også takke professor Mirjam Harkestad Olsen for gjennomlesing av teorikapittel. Hennes bidrag har vært avgjørende for vår forståelse av begrepet elever med stort læringspotensial. En takk går også til Jørgen Smedsrud, stipendiat ved Universitetet i Oslo, for gode refleksjoner ved mailkorrespondanse. Med tillatelse siteres han i avhandlingen.

Vi vil også takke familie for korrekturlesing. En siste takk til medstudenter for hyggelige pauser på masterkontoret og fine år ved universitetet.

Tromsø, mai 2017

Hege Hansen

Nina Mari Henriksen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD.....	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	1
1.2 MÅLSETNING OG AVGRENSNING AV FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	3
1.3 MASTERA VHANDLINGENS OPPBYGNING.....	4
2 TEORI.....	7
2.1 ELEVER MED EKSTRAORDINÆRT LÆRINGSPOTENSIAL	7
2.1.1 Karakteristikk av elever med ekstraordinært læringspotensial.....	10
2.1.2 Mönks flerfaktormodell.....	15
2.2 IDENTIFISERING.....	17
2.2.1 Instrumenter for identifisering.....	18
2.2.2 Andre informasjonskilder for identifisering	19
2.3 TILPASSET OPPLÆRING	20
2.3.1 Tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial	21
2.3.1.1 <i>Berikelse</i>	22
2.3.1.2 <i>Dybdelæring</i>	22
2.3.1.3 <i>Akselerasjon</i>	23
2.3.2 Læringsmiljø	24
2.4 PROBLEMER ELEVER MED EKSTRAORDINÆRT LÆRINGSPOTENSIAL KAN MØTE	26
2.4.1 Sosial stigmatisering	26
2.4.2 Underprestering.....	27
2.5 DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE	28
2.6 PERSPEKTIVER FRAMOVER.....	29
3 FORSKNINGSDESIGN	31
3.1 KVALITATIV METODE.....	31
3.2 INTERVJU.....	33
3.2.1 Utvalg av og tilgang til informanter	33
3.2.2 Gjennomføring av intervju	34
3.2.3 Analyseprosessen	35
3.3 DOKUMENTANALYSE	36
3.3.1 Utvalg av og tilgang til dokumentet	37
3.3.2 Analyseprosessen	38

3.4	OBSERVASJON.....	38
3.4.1	Utvalg av og tilgang til felten.....	39
3.4.2	Analyseprosessen	40
3.5	ANALYSEMETODER.....	40
3.6	HERMENEUTIKK	42
3.7	PERSPEKTIVER FRAMOVER.....	43
4	VURDERING AV STUDIENS KVALITET	45
4.1	DATAKVALITET.....	45
4.1.1	Reliabilitet.....	45
4.1.2	Validitet.....	46
4.1.3	Kildekritisk vurdering av NOU 2016:14.....	48
4.2	FORSKNINGSETIKK.....	49
4.2.1	Konfidensialitet og anonymisering	50
4.2.2	Fritt informert samtykke.....	50
4.3	PERSPEKTIVER FRAMOVER.....	51
5	DISKUSJON OG FUNN.....	53
5.1	HVORDAN KAN LÆRERE IDENTIFISERE ELEVER MED EKSTRAORDINÆRT LÆRINGSPOTENSIAL?	54
5.1.1	Funn – forskningsspørsmål 1a.....	60
5.2	HVORDAN KAN LÆRERE TILPASSE OPPLÆRINGEN FOR ELEVER MED EKSTRAORDINÆRT LÆRINGSPOTENSIAL?	61
5.2.1	Læringsmiljøets betydning for elever med ekstraordinært læringspotensial	70
5.2.2	Funn – forskningsspørsmål 1b	74
5.3	HVILKE KONSEKVENSER KAN DET FØRE TIL DERSOM ELEVER MED EKSTRAORDINÆRT LÆRINGSPOTENSIAL IKKE BLIR IDENTIFISERT ELLER FÅR TILPASSET OPPLÆRING?	77
5.3.1	Funn – forskningsspørsmål 2	82
5.4	PERSPEKTIVER FRAMOVER.....	83
6	AVSLUTNING	85
6.1	OPPSUMMERING AV SVAR PÅ FORSKNINGSPØRSMÅLENE	85
6.2	... OG SÅ KOM MELDING TIL STORTINGET NR. 21	87
6.3	EN SKOLE FOR ALLE	88
	LITTERATURLISTE.....	91

1 Innledning

I Norge har vi et utdanningspolitisk mål om en skole for alle (Engelsen, 2012; Håstein & Werner, 2014; Idsøe & Skogen, 2011). Overordnede prinsipper i skolen er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal gi alle elever læringsmuligheter i den samme skolen (Bunting, 2015, s. 13). Dette samsvarer med Solstad, Rønning og Karlsen (i Bachmann & Haug, 2006, s. 26) som mener tilpasset opplæring er et virkemiddel for å oppnå en likeverdig skole. Dersom opplæringen skal være likeverdig, må alle få et tilfredsstillende utbytte av den. Samtidig vet vi at ikke alle elever i norsk skole får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Engelsen (2012, s. 184) skriver at for å få et likeverdig tilbud til elevene, kreves det variert og differensiert opplæring. Alle har rett på undervisning av god kvalitet, samtidig som den skal tilpasses ulike evner og forutsetninger. Målet er å gi dette innenfor den ordinære undervisningen.

Til tross for at vi har en skole som bygger på inkluderings- og likeverdsprinsipp, viser det seg at elever med ekstraordinært læringspotensial ikke får et forsvarlig opplæringstilbud i skolen (Idsøe & Skogen, 2011, s. 47). Smedsrud og Skogen (2016, s. 21-22) presenterer flere myter om elevgruppen som fortsatt er gjeldende. De kommer fram til at de to mytene som står sterkest er: 1) *Barn med ekstraordinært læringspotensial klarer seg selv*, og 2) *Å gi spesiell hjelp til denne elevgruppen blir sett på som uheldig elitisme*. Slike holdninger har trolig ført til at elever med ekstraordinært læringspotensial ikke har fått den tilpasningen de har behov for.

1.1 Bakgrunn

Vår interesse for temaet oppstod da Jøsendalutvalgets NOU 2016:14 *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial* ble publisert

Innledning

høsten 2016¹. I forbindelse med at Jøsendalutvalget leverte sin rapport, bistod Kunnskapssenter for Utdanning med en forskningsoppsummering basert på nasjonal og internasjonal forskning om den aktuelle elevgruppen; *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial - En forskningsoppsummering* (Børte, Lillejord, & Johansson, 2016). Ifølge Jøsendalutvalget får elever som lærer raskere og har mer å hente enn andre ikke nok utfordringer i skolen (NOU 2016:14, 2016, s. 8). I løpet av lærerutdanningen har det vært lite fokus på tilpasset opplæring for denne elevgruppen. I Norge har vi som tradisjon å forstå inkluderende utdanning som et særlig ansvar å ta vare på de svake elevene (Børte m.fl., 2016, s. 2). Vi mener at inkluderende utdanning tar var på alle elever. Dette motiverer oss til å undersøke temaet videre.

I samtaler med en lærer og en rektor ble vi tipset om et prosjekt om elever med ekstraordinært læringspotensial som foregår på "Senteret". Etter anbefaling fra læreren og rektoren, sendte vi i november 2016 en mail til Senteret der vi viste interesse for deres prosjekt. De var svært interesserte i å ha studenter til å følge dem. I møte med dem fant vi ut at dette var av interesse for oss. Prosjektet går ut på at elever fra ulike skoler møtes og får faglige utfordringer. Gruppen vi fulgte hadde første samling november 2016, andre samling februar 2017 og siste samling april 2017. På samlingene får elevene jobbe kreativt og i dybden innenfor sine interessefelt, og de blir utfordret i gruppearbeid.

Ansvar for å identifisere og undervise elever med ekstraordinært læringspotensial ligger hos den enkelte lærer. Forskning viser at de fleste lærere ikke får kunnskap om særtrekk ved elevgruppen verken i lærerutdanning eller etterutdanning (Børte m.fl., 2016, s. 2). En kan da undre seg om skolene har den nødvendige kompetansen til å møte elevgruppens behov. Det er vi som kommende lærere som skal identifisere og undervise disse elevene. Derfor ser vi nytten av å øke vår kunnskap om dem, slik at vi kan gi dem tilfredsstillende utbytte av opplæringen. I tillegg viser NOU 2016:14 (2016, s. 12) til et ønske om mer kunnskap og forskning om elevgruppen, slik at disse kan oppnå økt læring og utvikling. Dersom disse

¹ Vi begrunner hvorfor vi anvender begrepet elever med ekstraordinært læringspotensial i kapittel 2.1

barna ivaretas, kan de i framtiden bistå med nye ideer og løsninger på samfunnsmessige problemer (Idsøe, 2014a, s. 25-26). Derfor er arbeidet relevant og meningsfullt.

1.2 Målsetning og avgrensning av forskningsspørsmålene

Studiens målsetning er å bidra til økt fokus på elever med ekstraordinært læringspotensial og hvordan undervisningen kan tilrettelegges for dem. Først og fremst ønsker vi at dette skal være til nytte for elevene, fordi det er elevenes læring og utvikling som er skolens viktigste oppgave. Vår studie kan bidra til målsetningen ved at skolene får økt kunnskap om elevgruppen, identifisering av dem og tiltak for tilpasset opplæring for dem.

Et forskningsspørsmål bidrar til å gi retning til og avgrense videre arbeid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). Prosedyrer i undersøkelser må tilpasses forskningsspørsmålet. Det er sentralt at en finner teorier og gjør valg av metoder som best mulig kan svare på forskningsspørsmålet. Dermed kan en si at teori og metoder utgår fra forskningsspørsmålet. Etter gjennomgang av litteratur om barn med ekstraordinært læringspotensial, oppdaget vi to sentrale utfordringer for læreren. Børte m.fl. (2016) oppsummerer ni forskningsartikler, hvor det kommer fram at utfordringene er: å identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial og å tilpasse opplæringen for dem. Videre så vi at det kunne føre til store konsekvenser for elevgruppen dersom de ikke blir identifisert eller får tilpasset opplæring. På bakgrunn av dette kom vi fram til følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan lærere identifisere og tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial?
2. Hvilke konsekvenser kan det føre til dersom elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir identifisert eller får tilpasset opplæring?

Forskningsspørsmål 1 består i grunnen av to spørsmål - det ene om identifisering og det andre om tilpasset opplæring. Likevel har vi valgt å sammenfatte de to i ett spørsmål, fordi de har stor sammenheng med hverandre. I kapittel 5 Diskusjon og funn vil vi imidlertid svare på spørsmålene hver for seg, slik at det blir klart for leseren hvilket spørsmål vi svarer på – forskningsspørsmål 1a og 1b.

Innledning

Forskningsspørsmål 2 har også teknisk sett to spørsmål. I kapittel 5 vil vi svare på de samlet, fordi konsekvensene av manglende identifisering og tilpasset opplæring følger på hverandre. Målet er i grunnen ikke identifisering, men det er en sentral faktor for tilpasset opplæring. Forskningsspørsmål 2 blir brukt for å styrke aktualiteten til forskningsspørsmål 1, ettersom det får fram viktigheten av identifisering av og tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial. Derfor er forskningsspørsmål 2 underordnet forskningsspørsmål 1, og vil få et mindre omfang i avhandlingen.

Det finnes flere tilbud til elever med ekstraordinært læringspotensial. De kan hoppe over klassetrinn på bakgrunn av en sakkyndig vurdering, eller bli tilbudt forsering ved å følge læreplanen i fag fra høyere trinn (NOU 2016:14, 2016, s. 71). Selv om dette er en viktig diskusjon, vil vi ikke ta opp slike tilfeller i avhandlingen. Vi har vært til stede på samlinger utenfor skolen. Hensikten med dette er å bli inspirert til hvordan deres tiltak kan implementeres i skolen, og ikke hvorvidt samlingene i seg selv er hensiktsmessig. Vi vil heller ikke diskutere andre programmer som skjer utenfor skolen, selv om disse viser seg å fungere godt (ibid., s. 76). Vårt fokus er elever med ekstraordinært læringspotensial. Derfor vil vi ikke fokusere på hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for en klasse i sin helhet. Vi er innforstått med at dette er utfordrende, men i vår avhandling vil ikke dette være aktuelt for besvarelse av forskningsspørsmålene. Det diskuteres hvorvidt intelligens er genetisk eller miljøbestemt. Fra et lærerperspektiv ser vi ikke på arv og miljø som relevant for å besvare forskningsspørsmålene, og vil ikke ta det opp i avhandlingen.

1.3 Masteravhandlingens oppbygning

Avhandlingen er delt inn i seks hovedkapitler, hvor alle er delt inn i underkapitler. Hvert kapittel avsluttes med *perspektiver framover*, hvor vi beskriver kapitlets betydning for avhandlingen videre. I det følgende presenterer vi hovedinnholdet i kapitlene.

I kapittel 1 har vi gjort rede for bakgrunn av studien. Her ble også studiens målsetning presentert. Grunnlaget for studien er to forskningsspørsmål som beskrevet i dette kapitlet. Videre avgrenset vi forskningsspørsmålene.

Innledning

I kapittel 2 redegjør vi for begrepet ekstraordinært læringspotensial og begrunner valg av dette. Vi gjør også rede for relevant teori som vil ligge til grunn for diskusjon av forskningsspørsmålene.

I kapittel 3 forklarer vi at kvalitativ metode ligger til grunn for studien. Metodene vi har anvendt er intervju, dokumentanalyse og observasjon. Vi greier ut om analyseprosessen av hver metode og sammenfatter alle tre analyseprosessene under 3.5 Analysemetoder. I 3.6 forklarer vi hvorfor vår studie hermeneutisk.

I kapittel 4 vurderer vi datakvaliteten med kriteriene reliabilitet og validitet. Vi gjør en kildekritisk vurdering av dokumentstudiet. I 4.2 tar vi for oss forskningsetiske hensyn vi har fulgt. Herunder konfidensialitet, anonymisering og fritt informert samtykke.

I kapittel 5 presenteres data som tolkes og diskuteres. Kapitlet er bygd opp etter forskningsspørsmålene. I 5.1 og 5.2 diskuterer vi forskningsspørsmål 1 og i 5.3 diskuterer vi forskningsspørsmål 2. Etter hvert delkapittel svarer vi på forskningsspørsmålene gjennom å presentere funn.

I kapittel 6 oppsummerer vi essensen av funnene. I 6.2 trekker vi fram Meld. St. 21 (2016-2017) hvor Kunnskapsdepartementet vurderer Jøsendalsutvalgets anbefalinger fra NOU 2016:14. Vi avslutter avhandlingen med å uttrykke hva vi håper vår avhandling kan bidra med og skriver om vår vei videre som kommende lærere.

Innledning

2 Teori

Hensikten med dette kapitlet er todelt: 1) Avklaring av begrepet elever med ekstraordinært læringspotensial og 2) å redegjøre for begreper og teori vi mener er relevant for å forstå og undersøke forskningsspørsmålene. Teorien vil bli brukt for analyse og diskusjon av datamaterialet. Kapitlet er delt inn i følgende underkapitler: a) *elever med ekstraordinært læringspotensial*, b) *identifisering*, c) *tilpasset opplæring*, d) *problemer elever med ekstraordinært læringspotensial kan møte* og e) *den nærmeste utviklingszone*.

2.1 Elever med ekstraordinært læringspotensial

Ekstraordinært læringspotensial er et kompleks begrep, og derfor mener vi det er viktig med en grundig gjennomgang av hva dette begrepet betyr. Etter gjennomgangen presenterer vi en definisjon på elevgruppen og beskriver kjennetegn på dem.

Nasjonal og internasjonal forskning bruker ulike begreper om elever med ekstraordinært læringspotensial. I Norge brukes blant annet evnerike elever, begavede elever eller elever med akademisk talent. Forskjellige begreper på elevgruppen har ført til forvirring. Det alle begrepene har til felles er at barnet har stort potensial for læring (Idsøe, 2016). På grunn av at det har vært forvirring, har Jøsendalutvalget landet på et begrep som dekker heterogeniteten i elevgruppen; *elever med stort læringspotensial*. I det følgende skal vi vise to eksempler på hvordan å forstå begrepet elever med stort læringspotensial. Ut fra dette begrunner vi hvorfor vi anvender begrepet elever med ekstraordinært læringspotensial.

a) Elever med stort læringspotensial er et paraplybegrep som omfavner tre undergrupper:

1. Elever som presterer på høyt faglig nivå
2. Elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene
3. Elever som har spesielle evner og talenter (elever med ekstraordinært læringspotensial) (Jøsendalutvalget, 2016)

Elever med stort læringspotensial omfatter 10-15 % av elevpopulasjonen (NOU 2016:14, 2016, s. 19). Slik vi ser det, er den første undergruppen elever med høy måloppnåelse,

tradisjonelt kalt skoleflinke. Den andre undergruppen har potensial til å prestere høyt, men av ulike grunner hindres de til dette. Den siste undergruppen er elever med ekstraordinært læringspotensial, og omfatter 2-5 % av elevpopulasjonen (Børte m.fl., 2016, s. 5; NOU 2016:14, 2016, s. 19).

b) Elever med stort læringspotensial er overordnet to undergrupper:

1. Skoleflinke elever
2. Elever med ekstraordinært læringspotensial (Idsøe, 2016)

Vi har valgt å forstå begrepet *elever med stort læringspotensial* slik inndeling b) viser. Etter et dypdykk i teorien, ser vi at elever med ekstraordinært læringspotensial ofte underpresterer av ulike grunner (Idsøe, 2014a; Idsøe & Skogen, 2011; Nissen, Kyed, Baltzer, & Skogen, 2012; Smedsrud & Skogen, 2016). De har potensial til å prestere enda høyere, men av forskjellige årsaker hindres de til dette. På bakgrunn av dette, er det ikke hensiktsmessig i vår avhandling å skille mellom undergruppe 2 og 3 fra inndeling a). Vi velger å fokusere på undergruppe b) 2. Det gjør vi fordi de skoleflinke presterer godt på skolen og har som regel høy motivasjon (Idsøe, 2014a, s. 16). Dette indikerer at de fungerer godt i skolesystemet. Elever kan være skoleflinke uten å ha ekstraordinært læringspotensial. Disse elevene kunne også gjort mer og trenger tilpasset opplæring, men det blir en annen diskusjon. Siden de presterer høyt, er det lett å identifisere de skoleflinke elevene. Ettersom de trolig er velfungerende i skolesystemet og er enkle å identifisere, vil ikke denne undergruppen være relevant for våre forskningsspørsmål. Vi ønsker å fokusere på elever med ekstraordinært læringspotensial, fordi dette er elever som ofte ikke får utnyttet sitt potensial i skolen. De er vanskeligere å identifisere, fordi bare en del av disse barna viser sine evner gjennom gode skoleprestasjoner (Idsøe & Skogen, 2011, s. 97). Elever med ekstraordinært læringspotensial representerer en større utfordring for skolen enn de skoleflinke elevene. Derfor er det viktig med økt kunnskap om elever med ekstraordinært læringspotensial, slik at en kan identifisere dem og tilrettelegge for deres behov.

Primært anvender vi litteratur fra Ella C. Idsøe og Kjell Skogen. Professor Ella C. Idsøe har skrevet doktorgrad om elevgruppen og anses som en av de ledende forskerne på feltet i

Teori

Skandinavia (Nasjonalt kompetansesenter for evnerike barn, u. å. -b). Kjell Skogen er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. I likhet med Idsøe er han også ansett som en av Skandinavias fremste eksperter på feltet (Nasjonalt kompetansesenter for evnerike barn, u. å. -a). Vi anvender i hovedsak norsk litteratur framfor internasjonal litteratur om tema. Det gjør vi fordi den norske litteraturen er tilpasset norske forhold. I Norge er holdninger til temaet preget av en tanke om at å sette inn tiltak for elevgruppen betraktes som elitisme. Norsk litteratur er skrevet med utgangspunkt i det norske skolesystemet og handlingsrommet lærere i Norge har. Derfor mener vi norsk litteratur er bedre egnet enn internasjonal litteratur.

Vi benytter begrepet *elever med ekstraordinært læringspotensial* i vår masteravhandling. Begrepet anvendes i nylig publisert politisk dokument, og derfor synes vi det er mest aktuelt å bruke dette. Alle har et læringspotensial, men noen lærer raskere og mer komplekst enn jevnaldrende (NOU 2016:14, 2016, s. 8). Idsøe (2014a, s. 16) skriver at denne elevgruppen har forutsetninger for å oppnå ekstraordinære resultater. Det er viktig å presisere at enkelte i denne elevgruppen også kan ha lærevansker eller dysfunksjonalitet (Idsøe & Skogen, 2011, s. 95). I litteraturen blir disse betegnet som dobbelteksepsjonelle barn. Noen elever har høyt potensial innenfor ett område eller fag, mens andre har stort potensial innenfor flere fag og områder (Idsøe, 2014a). I enkelte tilfeller bruker vi begrepene *evnerike elever* eller *elever med akademisk talent* der vi refererer til forskning og annen litteratur hvor disse begrepene brukes.

Idsøe (2014a) definerer elever med akademisk talent som følger, bearbeidet etter Gagné (1995)²:

Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag - og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø (Idsøe, 2014a, s. 14).

² Vi benytter Idsøes definisjon fordi hun har tilpasset Gagnés definisjon til norske forhold. Definisjonen vi anvender er hentet fra Idsøe 2014a, og Gagné 1995 er dermed ikke med i litteraturlisten.

Idsøe bruker begrepet *elever med akademisk talent*. Vi oppfatter at dette begrepet samsvarer med *elever med ekstraordinært læringspotensial*. Det gjør vi fordi Idsøe (2014a, s. 16) poengterer at hun ikke skriver om de skoleflinke. Vi benytter Idsøes definisjon fordi vi mener den dekker heterogeniteten i elevgruppen. Definisjonen er tydelig på at det ikke gjelder kun de høyt presterende elevene. Den viser også at identifisering og et godt læringsmiljø er avgjørende for å få realisert deres potensial. Dette samsvarer med annen litteratur vi har lest om emnet. Herrmann og Nevo (2011, s. 48-49) beskriver evnerike barn som barn med potensial til å prestere høyt. I likhet med definisjonen over mener også Herrmann og Nevo at potensial kan realiseres dersom læringsmiljøet gir rom for det. Vi mener at for å lykkes med tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial, må de gis muligheten for å få realisert sitt potensial.

Når alt kommer til alt, er det ikke av stor betydning hva vi som kommende lærere vil kalle elevgruppen. Det viktige er at læreren kan identifisere elevene og deres behov, og ut fra dette tilpasse opplæringen på en mest mulig hensiktsmessig måte for elevene. Om man kaller «Stian» en evnerik elev, en elev med akademisk talent eller en elev med ekstraordinært læringspotensial er ikke avgjørende. Det som er av betydning er at man vet hva man skal gjøre for Stian når klassen har bokstavinnlæring, og han allerede kan lese.

2.1.1 Karakteristikk av elever med ekstraordinært læringspotensial

Mange tror at barn med ekstraordinært læringspotensial er de skoleflinke barna som bestandig hører på hva læreren sier og alltid oppfører seg fint (Idsøe & Skogen, 2011, s. 85). Dette er ikke nødvendigvis realiteten. Elever med ekstraordinært læringspotensial og skoleflinke elever er to forskjellige elevgrupper som lærer forskjellig og har ulike behov (Idsøe, 2014b, s. 167). Den største forskjellen er at de med ekstraordinært læringspotensial tenker fortere og mer komplekst (Idsøe, 2014a, s. 16-18). Eksempelvis trenger skoleflinke 6-8 repetisjoner før mestring, sammenlignet med 1-2 repetisjoner for de med ekstraordinært læringspotensial. De skoleflinke kan svarene på spørsmålene læreren stiller, mens elever med ekstraordinært læringspotensial stiller kritiske spørsmål til hva læreren sier (ibid.). Smedsrud og Skogen (2016, s. 17) skriver at når en skal utdype hva som menes med “evnerike barn”, er et av de viktigste poengene å fremme at evnerike barn ikke er det samme som høyt presterende barn.

Teori

Det er ikke selvsagt at et ekstraordinært læringspotensial kommer til uttrykk gjennom sterke prestasjoner. Det påpekes at flere evnerike barn også er høyt presterende, men noen får likevel ikke utnyttet sitt fulle potensial.

Elever med ekstraordinært læringspotensial er ikke like (Idsøe & Skogen, 2011, s. 88). Derfor er det vanskelig å gjøre rede for en rekke felles egenskaper. Samtidig er det en del fellestrekk med elevgruppen, hvor et barn kan ha noen, men ikke nødvendigvis alle egenskapene. Idsøe (2014a, s. 16-17) skriver at elevgruppen er svært opptatt av å finne ut “hvordan og hvorfor” om forskjellige tema. De vil forstå verden og trenger logiske resonnement på det de blir fortalt. De har behov for å vite hvorfor noe er som det er og de utfordrer med “hva om..”-spørsmål. På bakgrunn av disse egenskapene har de kapasitet til å se ting i større sammenheng enn det jevnaldrende gjør (ibid.). Elevene har behov for å arbeide med det de har interesse for og det de mener er viktig. Da kan de vise ekstraordinær innsats. Om elevene ikke finner emnet interessant, kan de bli utålmodige og vise motvilje til å gjennomføre oppgaven (Idsøe & Skogen, 2011, s. 117). Elever med ekstraordinært læringspotensial lærer ofte raskere, “dypere” og “bredere” (ibid., s. 97).

Idsøe og Skogen (2011, s. 89) har sammenfattet kognitive egenskaper for elever med ekstraordinært læringspotensial fra fire forskere: Chuska 1989; Clark 2002; Silverman 2000; Winebrenner 2001. Disse kan komme til uttrykk i elevenes oppførsel i klasserommet.

Kognitive egenskaper:

- prosesserer og husker betydelige mengder informasjon
- har høy grad av forståelse for stoff som presenteres
- er nysgjerrige og har forskjellige interesser
- har høyt nivå på utviklingen av språklige og verbale ferdigheter
- har høy prosesseringshastighet og fleksibilitet i tenkning
- viser tidlig evne til å initiere og utvikle prosjekter
- er flinke til å legge merke til uvanlige sammenhenger
- kommer opp med originale ideer og nye løsninger på problemstillinger
- er utholdende, resultatorientert og involvert i feltet han/hun er interessert i
- skaper egne tenkemåter for problemstillinger og ideer
- lærer visse ting tidligere enn sine klassekamerater på samme alder
- har behov for frihet og individualisering når det gjelder læringsstil

Teori

- viser stor læringsvilje og interesse, samt søker informasjon på egen hånd innenfor favorittfagene
- viser seg å mestre abstrakt tenkning tidligere enn sine klassekamerater
- foretrekker komplekse og utfordrende ting eller situasjoner
- overfører og abstraherer kunnskap og bruker den i nye situasjoner
- kan foretrekke å arbeide alene
- kan lese fra tidlig alder
- kan ha et høyt energinivå og være i stand til å opprettholde konsentrasjonsnivået over lengre tid

(Chuska 1989; Clark 2002; Silverman 2000; Winebrenner 2001 i Idsøe & Skogen, 2011, s. 89-90³).

Sammenfattet fra punktene ser vi at denne elevgruppen kan lære tidlig, fort og med høy forståelse. De er ofte nysgjerrige og interessert i å lære. De viser god utholdenhet og har evne til å komme med egne løsninger på problemer. Med disse egenskapene ser en at de har mulighet til å nå et høyt faglig nivå.

Videre fremstiller vi en tabell som viser kjennetegn på elever med ekstraordinært læringspotensial, og sammenhengen mellom kjennetegnene, deres behov og eventuelle problemer de kan møte (hentet fra Idsøe, 2014a, s. 137-138).

³ Skogen og Idsøe har sammenfattet disse kognitive egenskapene fra fire forskere. Vi velger å bruke sammenfatningen fra sekundærkilden.

Teori

Tabell 1 Sammenheng mellom kjennetegn, behov og problemer (Clark, 2013, i Idsøe, 2014a, s. 137-138)

Kjennetegn	Behov	Problemer
Raskere tankeprosesser	Å bli eksponert for ideer på flere nivå	Frustrert over tempo
Besitter stor mengde avansert informasjon på mange emner	Å bli forsynt med ny og utfordrende informasjon	Kjeder seg over ordinært pensum, utålmodig over å vente på at gruppen skal bli ferdig
Hurtig og nøyaktig hukommelse	Fremheve begreper	Misliker å drille på rutiner
Er konsentrert og utholdende	Å forfølge sine spørsmål/interesser	Opplevs som sta; misliker å bli forstyrret, motsetter seg rettleiding
Er i stand til å visualisere relasjoner, foretrekker struktur	Bruke rammeverk for å samle informasjon, å utvikle toleranse for tvetydighet	Kan irritere andre, viser kroppslig uro pga. mangel på inkludering
Varm eller ironisk humoristisk sans	Lære hvordan atferd kan ramme andre	Ironi kan gjøre andre utilpass
Øke selvbevissthet; føler seg annerledes, sensitiv, empatisk, ønske om å bli akseptert av andre	Å være i grupper med andre på samme evnenivå	Isolasjon, selvbevissthet, sensitive til kritikk eller avvisning av jevnaldrende
Høye forventninger til seg selv og andre	Få hjelp til å sette realistiske mål	Selvkritisk, andre møter ikke deres høye standarder, intolerante, perfeksjonister; kan bli deprimerte
Skille mellom fysisk og intellektuell utvikling	Å verdsette fysisk kapasitet, finne tilfredsstillende i fysiske aktiviteter	Vegrer seg for å delta i aktiviteter der han/hun ikke presterer så bra
Ansvarlig, selvbevisst, omgjengelig, i stand til å lede andre	Å forstå ledelse og å praktisere lederegenskaper	Kan oppleves som sjefete og arrogante
Idealistisk, med rettferdighetssans	Å finne problemer han/hun kan løse	Bekymrer seg for humanitære spørsmål, frustrasjoner knyttet til å forsøke seg på urealistiske reformer, depresjon

Denne tabellen kan brukes til både identifisering av og tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial. Tabellen kan også bidra til forebygging av problemer i klasserommet, dersom lærere er bevisst på kjennetegn og elevenes behov. Et eksempel er at elevgruppen kjennetegnes av å ha raske tankeprosesser. Dermed kan de bli frustrert over tempoet i undervisningen. For å unngå dette har de behov for å bli eksponert for ideer på flere nivå.

Seks typer evnerike elever

Siden det er stor variasjon i hvilke av disse egenskapene elevene besitter, har Betts og Neihart (1988) forsøkt å skille mellom seks ulike typer av evnerike barn. De ser på elevens oppførsel, behov og følelser. I likhet med Skogen og Idsøe (2011, s. 91-93) bruker vi disse oversettelsene: den vellykkede, den utfordrende, den skjulte, de som dropper ut, dobbelteksepsjonelle og den autonome.

Den vellykkede utgjør den største delen av evnerike elever som er identifisert i skolen (Betts & Neihart, 1988, s. 249). De mestrer skolesystemet, presterer høyt og har korrekt atferd i skolen. Samtidig kan de kjede seg og bruke minimal innsats for å komme seg gjennom skoleløpet. De blir avhengig av lærere og systemet, og kan dermed miste kreativitet og autonomi (ibid.).

Den utfordrende tilpasser seg ikke skolesystemet (Betts & Neihart, 1988, s. 249). Eleven kjennetegnes av høy kreativitet. De kan virke forstyrrende i klasserommet, og blir frustrerte fordi de opplever å ikke bli anerkjent for sine evner. Selvbildet er ofte negativt og de står i faresonen for å droppe ut av skolen (ibid.).

Den skjulte er typen som fornekte eller skjuler sine evner fordi de ønsker å føle seg inkludert blant medelever (Betts & Neihart, 1988, s. 249). Dette gjelder særlig jenter. Ofte føler denne typen seg usikker og engstelig. Egne ønsker kan komme i konflikt med forventninger hjemmefra eller fra lærere. Disse elevene har spesielt behov for å bli akseptert for å være den de er (ibid.).

De som dropper ut er ofte sinte elever (Betts & Neihart, 1988, s. 252). Denne typen lider av mangel på anerkjennelse og er som regel identifisert svært sent. Dette kan føre til depresjon eller bitterhet av å være neglisjert. Et kjennetegn med elevtypen er lav selvfølelse.

Dobbelteksepsjonelle barn er talentfulle og har samtidig fysisk eller følelsesmessig funksjonshemming eller lærevansker (Betts & Neihart, 1988, s. 252). Mange ganger er de vanskelige å identifisere som evnerik, da atferden deres ikke samsvarer med evnerikes. De er ofte utålmodige og kritiske. Fokuset på deres svakheter kan i mange tilfeller overskygge deres sterke sider (ibid.).

Den autonome eleven har lært seg å jobbe effektivt i skolen (Betts & Neihart, 1988, s. 252). De får systemet til å jobbe for seg. Denne elevtypen er svært vellykket, godt likt og har et høyt selvbilde. De er uavhengige, selvstyrte og tør å utsette seg for litt risiko. De setter egne mål og er i stand til å uttrykke disse.

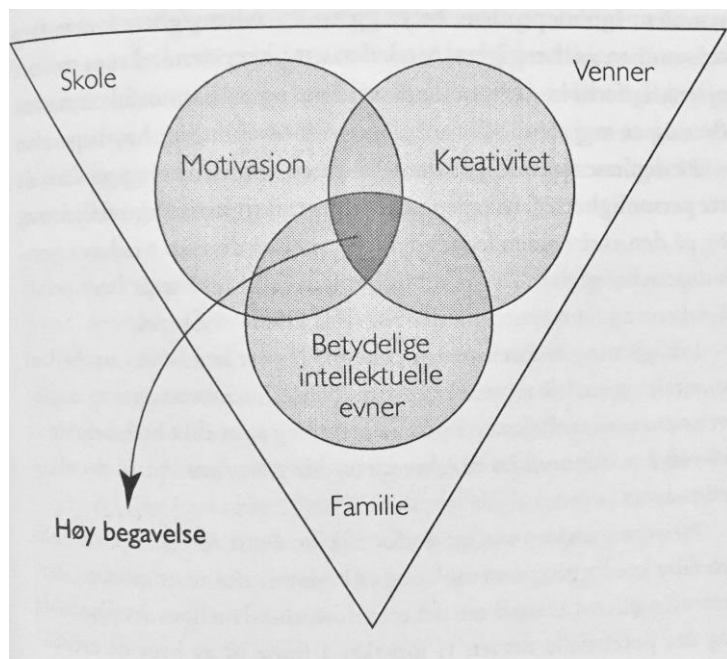
De seks elevtypene brukes for å vise at elever med ekstraordinært læringspotensial er en heterogen elevgruppe. Vi vil ikke beskrive hvordan en kan identifisere og tilpasse opplæringen for hver elevtype, men trekker de inn i diskusjonen hvor det er hensiktsmessig.

2.1.2 Mönks flerfaktormodell

I det følgende vil vi presentere Mönks flerfaktormodell, som viser at et ekstraordinært læringspotensial er en dynamisk sammensetning av flere faktorer (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 28). I modellen brukes begrepet høy begavelse. NOU 2016:14 (2016, s. 47) benytter seg av samme modell. De har byttet ut høy begavelse med realisert læringspotensial. Derfor mener vi modellen kan brukes for elever med ekstraordinært læringspotensial. Renzulli ser på begavelse som interaksjon mellom tre forhold: evner over gjennomsnittet, kreativitet og engasjement for oppgaver (Børte m.fl., 2016). Dette tar Mönks flerfaktormodell utgangspunkt i. Vi velger å benytte oss av Mönks flerfaktormodell framfor Renzullis modell, fordi flerfaktormodellen i tillegg inkluderer betydningen av det sosiale miljøet som består av

familie, skole og venner⁴. Modellen tydeliggjør at de seks faktorene; motivasjon, kreativitet, betydelige intellektuelle evner, skole, venner og familie, må sees i sammenheng. Derfor mener vi modellen gir et helhetlig bilde på hva et ekstraordinært læringspotensial er.

Figur 1 Mönks flerfaktormodell



Modellen viser at ekstraordinært læringspotensial er mer komplekst enn bare det å score høyt på en evnetest. Faktorene henger sammen, og er alle avgjørende for å få realisert sitt potensial. I tillegg har Mönks tatt med de sosiale faktorene familie, skole og venner, som også er avgjørende for at potensialet skal få utløp i form av prestasjoner.

Med *betydelige intellektuelle evner* menes det at eleven har intelligens over gjennomsnittet (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Intelligensen måles med intelligens- eller evnetest, og blir oftest uttrykt med intelligenskvotienten IQ. Mönks går ut fra at IQ-verdi over gjennomsnittet er 130 eller over. *Motivasjon* betyr at eleven har viljen til å fullføre en bestemt oppgave og påbegynt arbeid (ibid.). Det handler også om at eleven tiltrekkes oppgaver den synes er morsom å jobbe med. Eleven kan også sette seg mål, legge planer og håndterer risiko- og

⁴ I 2.3.2 Læringsmiljø skriver vi om betydningen av det sosiale miljøet. Derfor bruker vi Mönks modell i stedet for Renzullis modell.

usikkerhetsfaktorer. *Kreativitet* handler om at eleven finner løsninger på problemer på en original og oppfinnsom måte (ibid.). Det handler ikke bare om problemløsning, men også om oppsporing av problemer. Kreativitet innebærer også selvstendig og produktiv tenkning.

Mönks mener at det sosiale samspillet er uunnværlig å trekke inn, ettersom mennesket er et sosialt vesen (Mönks i Mönks & Ypenburg, 2008, s. 28). Samspillet med familie, skole og venner bidrar i stor grad til å realisere potensialet. Potensialet må fanges opp og stimuleres for og utvikles. For dette har det sosiale miljøet en avgjørende betydning (ibid. s. 30). Vi tenker at når potensialet fanges opp, kan det sosiale miljøet tilrettelegge og gi mulighet til å stimulere og utvikle eleven. Mangel på støtte og muligheter kan undergrave sjansen for å få realisert sitt læringspotensial (Eyre, 1997, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 47). Eyre presiserer at muligheter på mange måter er den mest avgjørende faktoren for om et barn viser sitt iboende potensial og om de lar seg identifisere.

2.2 Identifisering

Ifølge Smedsrud og Skogen (2016, s. 112) er identifisering av evnerike barn i skolen kanskje det viktigste grunnlaget for å skape et bedre og mer stimulerende læringsmiljø for den nevnte elevgruppen. De påpeker at dette har en sammenheng med at barna i dagens skole ikke blir identifisert, og dermed ikke føler seg forstått eller anerkjent. Hensikten med å identifisere er ikke å sette merkelapper, og identifisering bør ikke være et mål i seg selv, men er viktig for å kunne gjennomføre hensiktsmessig undervisning (Idsøe & Skogen, 2011, s. 148).

Før identifisering av elever med ekstraordinært læringspotensial, bør en reflektere over formålet med identifiseringen. Nissen, Kyed, Baltzer og Skogen (2012) presenterer spørsmål en kan stille før en starter identifiseringsprosessen:

- Hva er det vi skal identifisere?
- Hvorfor - og til hvilket formål skal vi bruke identifiseringen?
- Hvordan kan barn med særlige forutsetninger identifiseres?
- Når skal vi foreta identifiseringen?
- Hvilke forventninger har omgivelsene?
- Hva er barnets nåværende livssituasjon og hvordan har den vært tidligere? (Nissen m.fl., 2012, s. 116)

Vi mener disse spørsmålene fremmer refleksjon, og kan føre til felles forståelse og enighet over identifiseringsprosessen. En bør alltid ha et formål med identifisering av ekstraordinært læringspotensial. For læreren er formålet å kunne gi tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevens behov. En skal avdekke individuelle evner, styrker og interesser (Idsøe, 2014a, s. 54). Det er viktig å identifisere ekstraordinært læringspotensial så tidlig som mulig, for å raskt kunne sette i gang tiltak som er hensiktsmessig for elevens læring og utvikling (Idsøe & Skogen, 2011, s. 148). Det bør også skje med jevne mellomrom, for å sikre at alle fanges opp. Dersom identifisering skjer på et tidspunkt der eleven opplever traumatiske hendelser, som for eksempel mobbing, kan det være det ekstraordinære potensialet ikke viser seg. Derfor må identifisering være en kontinuerlig prosess.

2.2.1 Instrumenter for identifisering

I Norge har det vært liten tradisjon for å arbeide spesielt for elever med ekstraordinært læringspotensial (Idsøe & Skogen, 2011, s. 103). Dette har ført til mangel på instrumenter for å identifisere. Den enkleste måten å identifisere et ekstraordinært læringspotensial er å bruke IQ-tester, der et resultat over 130 antyder intelligens over gjennomsnittet (Herrmann & Nevo, 2011, s. 48). Samtidig er ikke intelligens ensbetydende med ekstraordinært læringspotensial. Elever med høy intelligens kan få realisert sitt potensial i skolen. PP-tjenesten har kompetanse på kartleggingsmateriell som brukes for å identifisere evnerike barn i andre land (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 113). For å utføre disse testene kreves det testkompetanse, som en får gjennom psykologiutdanning eller spesialpedagogiske masterutdannelse (ibid.). Dermed kan ikke lærere utføre disse testene. Vi har altså en velegnet identifiseringsarena, men ikke et system der en kan melde til PPT ved mistanke om ekstraordinært læringspotensial. På bakgrunn av dette vil vi ikke redegjøre for noen evnetester i vår avhandling.

Det trengs mer sammensatte modeller for å identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial. Da kan en ta i bruk Mönks flerfaktormodell, som vi har presentert i 2.1.2. Modellen kan brukes for å identifisere ved å observere om eleven har motivasjon til å jobbe godt og fullføre påbegynt arbeid, om eleven er kreativ i arbeid med oppgaver og om eleven presterer høyt på fagprøver (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Fagprøver er de tradisjonelle

testene lærere gjennomfører i skolen. Dersom eleven får jevnt over sterke testresultater, kan det være en indikator på ekstraordinært læringspotensial (Smedsrud, 2012, s. 9). I tillegg kan en se til andre prestasjoner eleven viser på skolen. Da kan læreren se på ulike produkter og elevens framgang i ulike fag (Idsøe, 2014a, s. 24). Samtidig vil ikke dette fange opp underdytterne i skolen. "Det er viktig at testene også kan måle læringspotensialet, hvis ikke vil man ende opp med å identifisere høyt presterende elever, og ikke nødvendigvis evnerike elever" (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 116). For å sikre at dette ikke skjer, anbefaler Idsøe og Skogen (2011, s. 109-111) å bruke flere prosedyrer og informasjonskilder for å identifisere.

2.2.2 Andre informasjonskilder for identifisering

Andre prosedyrer og informasjonskilder kan være *nomineringsskjema*⁵. I skjemaene skal en vurdere i hvor stor grad ulike beskrivelser passer for barnet. Disse beskrivelsene tar utgangspunkt i karakteristikker av elever med ekstraordinært læringspotensial. Gjennom *lærer- og foreldrevurdering* kan en få verdifull informasjon som testene ikke avdekker. Eksempler på beskrivelser fra lærer- og foreldreskjema er at de husker lett fakta og søker egne svar og løsninger på problemer. Et evnerikt barn som understimuleres på skolen, kan vise annen atferd hjemme enn i klasserommet (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 116). Derfor er det viktig at de foresatte er med i identifiseringsprosessen. *Venne- og selvnominering* er også en metode som kan være med på å identifisere ekstraordinært læringspotensial. Eksempler fra nomineringsskjemaet for venner er "hvis dere gikk dere vill, hvem ville være den beste til å finne ut hva dere skulle gjøre?" og "hvem vet som regel betydningen av vanskelige ord?". I litteratur fra andre land har vi sett likheter i identifiseringsprosessen. Flere tyske og østerrikske forskere har utviklet evnetester, sjekklister for foreldre og lærere og spørreskjema for egenvurdering (Herrmann & Nevo, 2011, s. 49). Disse er utviklet med hensikt om å fange opp kompleksiteten ved ekstraordinært læringspotensial. Dette er viktig, fordi ekstraordinært læringspotensial er ulikt fra elev til elev. Elevene har ulike behov og viser ulik atferd (Idsøe, 2014a, s. 22-23).

⁵ Nomineringsskjemaer fra Idsøe (2014a) finnes i boka "Elever med akademisk talent i skolen".

Kort oppsummert bør en se alle kilder til informasjon i sammenheng med hverandre for å få en nøyaktig identifisering av eleven og unngå feilvurderinger. Det kan innebære fagprøver og annen informasjon fra elevens skolearbeid, lærer-, foreldre-, venne- og selvnominering.

2.3 Tilpasset opplæring

Skolen skal ivareta alle elevers læringsbehov, uavhengig av nivå eller potensial. Prinsippet om tilpasset opplæring står presisert i Opplæringsloven § 1-3: “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten”. Dette utdypes i Læringsplakaten hvor det står at skolen skal: “gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette skal ligge til grunn for all opplæring (Briseid, 2006, s. 32).

St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* definerer tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (St. Meld. 16 (2006-2007), 2006).

Stortingsmeldingen skriver også at læreren har ansvaret for å gi elevene utfordringer som vekker motivasjon og læring (St. Meld. 16 (2006-2007), 2006). Elevene skal ha et positivt møte med skolen.

For å realisere tilpasset opplæring setter en inn ulike tiltak (Briseid, 2006, s. 33). Disse kalles differensiering. Forskningsrapporten fra Kunnskapsenter for Utdanning og Ella C. Idøse forklarer tilpasset opplæring ved bruk av begrepene organisatorisk og pedagogisk differensiering (Børte m.fl., 2016; Idøse, 2014a). Ved pedagogisk differensiering blir undervisningen differensiert i den ordinære klassen (Briseid, 2006, s. 53). Ved organisatorisk differensiering lager en adskilte grupper utenfor elevenes ordinære klasse i korte tidsperioder, ofte delt etter nivå. På Senteret har de samlet elever med ekstraordinært læringspotensial.

Dette vil si at de differensierer organisatorisk. Vi ønsker hovedsakelig å finne ut hvordan vi kan pedagogisk differensiere for elevgruppen. Likevel vil vi komme med forslag til organisatorisk differensiering, ettersom dette i korte perioder gagnar denne elevgruppen.

2.3.1 Tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial

I 2.1 har vi sett at elever med ekstraordinært læringspotensial ikke er en homogen gruppe som alltid lykkes på skolen. Flere av dem underpresterer og sliter med å mestre skolehverdagen. En av de største faktorene for underprestering i denne elevgruppen er mangel på tilpasset opplæring (Idsøe, 2015). For å lykkes med tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial, er det avgjørende at en har en positiv holdning til elevene (Børte m.fl., 2016, s. 7). Idsøe (2014a, s. 16) skriver at en må se eleven for å avdekke dens behov. Vi bør observere hva de gjør i klasserommet og reflektere over hvordan de tilegner seg kunnskap. Ut fra dette kan en gjøre didaktiske valg for å avgjøre hvordan en kan undervise elevene. Læreren må tilpasse slik at en ikke underviser elevene i det de allerede vet, ettersom unødvendig repetisjon virker demotiverende for elevgruppen (Børte m.fl., 2016, s. 3).

Skogen og Idsøe (2011, s. 35) presenterer fire komponenter for tilpasset opplæring. Den første omhandler at en må tilpasse opplæringen med utgangspunkt i *elevens faglige nivå*, og bygge videre på elevens forkunnskaper. Dersom progresjonen er for rask for en elev, kan den få problemer senere fordi nødvendig kunnskap kan mangle. Gjennomføres opplæringen på et for lavt nivå kan det føre til at elever med ekstraordinært læringspotensial mister motivasjon og oppmerksomhet da det blir for kjedelig (ibid., s. 36). Dette kan i begge tilfeller føre til alvorlige konsekvenser, som utvikling av atferdsvansker og likegyldighet. For det andre må *elevens læringskapasitet* ligge til grunn for tilpasset opplæring. Læringskapasitet kan være vanskelig å kartlegge, men det er viktig å være bevisst på at det er store, individuelle forskjeller mellom elevene (ibid., s. 37). Den tredje komponenten for tilpasset opplæring er å tilpasse for *elevens læringsstil*. Elevene har individuelle behov ved innlæring, og læreren bør anerkjenne disse forskjellene. En bør merke seg at en kan ha flere læringsstiler og at disse kan endre seg. Det fjerde forholdet handler om å vektlegge *samarbeid og relasjonelle ferdigheter* i opplæringen. Dette er viktig for å bevare en inkluderende opplæring (ibid., s. 40).

Siden gruppen er heterogen finnes det ikke én måte å tilpasse opplæringen til dem (Børte m.fl., 2016, s. 5). Det er bred enighet i at det gagnar elever med ekstraordinært læringspotensial å utvide og utdype lærestoffet (Børte m.fl., 2016; Idsøe, 2014a; Smedsrud & Skogen, 2016). Dette anser vi som *berikelse* og *dybdelæring*. Vi vil også trekke inn *akselerasjon* ettersom denne elevgruppen lærer hurtig. Derfor vil vi i det følgende redegjøre for disse tre strategiene.

2.3.1.1 Berikelse

Berikelse er et av de mest sentrale begrepene innenfor opplæring av barn med ekstraordinært læringspotensial (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 71). Ved berikelse anvender læreren varierte undervisningsmetoder, veiledningsmetoder og sin faglige fordypning og kunnskap i undervisningen (ibid.). Ofte tar en utgangspunkt i elevenes interesser og behov. Det handler om at en utnytter styrkene og erfaringene til den enkelte elev (ibid., s. 72). Læringsstrategier med utgangspunkt i berikelse krever dermed lærere som er godt kjent med elevene sine, og som kan basere klasseromspraksisen på elevenes nivå, personlighet og interesse (ibid., s. 73). Gjennom berikelse ønsker en også å gi elevene anledning til å arbeide mer grundig med et fag (Idsøe, 2014a, s. 40). For eksempel kan elevene få mer komplekse problemer og jobbe med grundige undersøkelser alene og i samarbeid med andre. Smedsrud og Skogen (2016, s. 82) anbefaler at evnerike har et definert sideprosjekt basert på deres interesseområde, for eksempel om sorte hull. Når barnet er tidlig ferdig med det som skal gjøres, kan det jobbe videre med prosjektet sitt. Smedsrud og Skogen påpeker at prosjektet må planlegges i samhandling med læreren, og at eleven må vite når han eller hun kan jobbe med det. I likhet med andre oppgaver elevene gjør, må læreren følge opp prosjektet og gi tilbakemeldinger.

2.3.1.2 Dybdelæring

Et av målene med berikelse er å studere et tema i dybden (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrel, 2011, s. 23). Derfor tenker vi dybdelæring kan være en form for berikelse. Dybdelæring betyr å utvikle forståelse for begreper og sammenhenger innenfor et område (Gamlem & Rogne, 2016, s. 12-13). Ved dybdelæring vil en huske lærestoffet bedre, og det vil være lettere å overføre innholdet til nye kontekster (Sawyer, 2006, s. 4). Sawyer har laget en tabell som illustrerer forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring:

Tabell 2 Skillet mellom dybdelæring og overflatelæring (Sawyer 2006, oversatt av Gamlem og Rogne, 2016)

Dybdelæring	Overflatelæring
Elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer.	Elever jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til hva de kan fra før.
Elever organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen.	Elever behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer.
Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper.	Elever memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor.
Elever vurderer ny informasjon og knytter det til konklusjoner.	Eleven har vanskelig for å forstå ny informasjon som er forskjellige fra det de har møtt i læreboka.
Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog, og vurderer logikken i et argument kritisk.	Elever behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet.
Elever reflekterer over egen forståelse og egen læringsprosess.	Elever memorerer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier.

Sammenfattet kan vi si at forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring er hvordan en lærer fagstoffet. Ved dybdelæring går en i dybden av tema ved å se sammenhenger og å reflektere. Ved overflatelæring arbeider en ikke for å se sammenhengen mellom ulike tema, og en reflekterer i mindre grad over hvordan eller hvorfor.

2.3.1.3 Akselerasjon

Akselerasjon er en prosess der eleven blir ført gjennom læreplanmålene, lærestoff eller skoleforløpet raskere enn det som er vanlig (Idsøe & Skogen, 2011, s. 119; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 95). En bruker akselerasjon for at eleven skal få større faglige utfordringer, og for at nivået og kompleksiteten av læreplanen skal samsvare med elevens ferdighetsnivå og motivasjon. Det er ulike strategier som kan brukes, blant annet tidligere skolestart, hoppe over klassetrinn eller akselerasjon av innhold eller læringsmål. Sistnevnte innebærer å følge fag eller læringsmål ett til fire år før man egentlig skal gjøre det (Smedsrud & Skogen, 2016,

s. 96). Vi fokuserer på tiltak som kan gjøres i ordinær undervisning. Derfor vil kun akselerasjon av innhold og læringsmål være aktuelt i vår studie. Smedsrud og Skogen (2016, s. 96) hevder at akselerasjon kanskje er den beste måten å gi elever med ekstraordinært læringspotensial læring som er tilpasset deres egne læringspremisser på. Dette kan skyldes at disse elevene lærer fortere.

En bør jobbe med berikelse og akselerasjon samtidig (Idsøe, 2014a, s. 41). Hovedforskjellen mellom berikelse og akselerasjon er at ved berikelse fordyper en seg i et fagfelt eller tema, mens ved akselerasjon øker en hastigheten slik at eleven lærer mer på kortere tid (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 98). Når en kombinerer berikelse og akselerasjon tilpasses tempoet i innlæringen, samtidig som elevene får muligheten til å gå i bredden og dybden av tema.

2.3.2 Læringsmiljø

I det følgende vil vi redegjøre for læringsmiljøets betydning for elever med ekstraordinært læringspotensial. Siden relasjoner er en viktig faktor for et godt læringsmiljø, vil vi gjøre rede for dette også.

Jøsendalutvalgets NOU (2016) benytter seg av begrepet *fremragende læringsmiljø*. Det innebærer et læringsmiljø som motiverer og stimulerer elevene til å lære ved hjelp av undervisning av høy kvalitet, tilpasset opplæring og høye ambisjoner for elevenes læring (ibid., s. 10).

Kunnskapssenter for Utdanning kom som nevnt i 1.1 med en forskningsoppsummering om evnerike elever. Et viktig poeng fra forskningsoppsummeringen er at det sosiale miljøet er særdeles viktig for evnerike elever (Børte m.fl., 2016, s. 28). Gode relasjoner til både lærer og medelever trekkes fram som viktig. Evnerike elever har gode forutsetninger for å prestere godt i en heterogen gruppe, men det forutsetter at gruppen fungerer godt (ibid., s. 21). Videre poengteres det at den sosiale sammensetningen av en gruppe er viktig for at evnerike skal kunne prestere godt. Lykkes en med å skape et inkluderende læringsmiljø, vil det bidra til å utfordre elevgruppen slik at evnene deres blir utviklet og anerkjent (ibid., s. 55).

Smedsrud og Skogen (2016, s. 46) trekker fram faktorer som må være på plass for at barn skal kunne få utløp for sitt læringspotensial. De skriver at kanskje den viktigste faktoren er at eleven er i et imøtekommende og utfordrende læringsmiljø som ikke hindrer. At det ikke skal hindre, innebærer at læringsmiljøet ikke skal holde igjen, men dyrke fremgang i fag. Det betyr også at læringsmiljøet ikke skal være preget av uro, lite orden eller belastende faktorer som mobbing (ibid.). Sousa beskriver hva som kjennetegner læringsmiljø hvor barn med ekstraordinært læringspotensial trives og utvikler seg. Blant annet bør en skape et læringsmiljø som oppfordrer elevene til å være åpne for ideer andre barn kommer med (Sousa, 2009, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 67). Et av kjennetegnene på elever med ekstraordinært læringspotensial er at de har originale ideer og egne tenkemåter⁶. Derfor vil det være viktig for dem at klassekameratene er åpne for ideene de kommer med. En bør også oppfordre elevene til å bruke varierte ideer, tanker og metoder i læringsprosesser (ibid.). Læreren bør videre oppfordre elevene til å reflektere over prosessene og metodene de benytter seg av når de lærer. Det handler om å gjøre elevene reflekterte over egen læring, som vil gjøre dem rustet til å angripe andre utfordrende oppgaver. Det er også viktig å sette pris på variasjonene i elevgruppen, med deres individuelle læringsstiler og læringsressurser (ibid.). Eyre mener at en annen faktor som er viktig for læringsmiljøet i en klasse er forventninger om å gjøre sitt beste (Eyre, 1997, i Idsøe & Skogen, 2011, s. 50). Dette er viktig for alle, men på grunn av fare for underprestering er dette særlig viktig for elever med ekstraordinært læringspotensial.

Relasjoner

Hattie (2009, s. 103) skriver at gruppesamhold er en nøkkelfaktor for godt læringsmiljø. Det gjelder både samholdet mellom lærer-elev og elev-elev. I klasser hvor læreren har gode relasjoner til elevene er det mer engasjement, mer respekt for seg selv og andre, mindre utagering, mer elevmedvirkning, mer elevinitiativ og høyere prestasjoner blant elevene (ibid., s. 119). Her ser en at gode relasjoner er en forutsetning for godt læringsmiljø. Relasjonskompetanse handler om å være bevisst på hvordan en selv reagerer og oppfører seg i

⁶ Karakteristikk av elever med ekstraordinært læringspotensial er redegjort for i 2.1.1.

samspill med elevene, og at læreren kan tilpasse egen atferd til ulike elevers behov (Drugli, 2012, s. 47). Dette er noe som aldri blir ferdig utviklet, for læreren gjør nye erfaringer, mottar tilbakemeldinger og reflekterer over egne handlinger (Olsen & Skogen, 2014, s. 42). Læreren må være bevisst på det asymmetriske maktforholdet. Som voksenperson og lærer, er det læreren som har det særlige ansvaret for å bygge gode relasjoner gjennom å ivareta elevenes interesser i samhandling med dem (Drugli, 2012, s. 46). Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom (ibid., s. 48) Videre trekker Drugli fram to sentrale dimensjoner i gode lærer-elev relasjoner: anerkjennelse og tillit. Å være anerkjennende innebærer å lytte til eleven og gi bekreftelse. Det handler også om å ha et gjensidig og likeverdig forhold, selv om maktforholdet som nevnt er asymmetrisk. Tillit kan bygges opp gjennom at læreren viser at en er til stede for elevene, bryr seg om dem, har tro på dem og støtter dem (ibid., s. 52).

2.4 Problemer elever med ekstraordinært læringspotensial kan møte

Elever med ekstraordinært læringspotensial kan møte ulike problemer dersom deres behov ikke blir møtt. Vi tar i det følgende for oss sosial stigmatisering og underprestering.

2.4.1 Sosial stigmatisering

Sosial stigmatisering oppstår når en negativ stereotype er satt på en person som har en egenskap som avviker fra normalen (Coleman, Micko, & Cross, 2015, s. 363). Stigmatisering inntreffer når andre identifiserer en person som medlem av en annerledes og atypisk gruppe, og bruker denne kunnskapen som grunnlag for å endre hvordan de samhandler med personen (Coleman, 1985 i Coleman m.fl., 2015, s. 363). Barn som opplever å bli stigmatisert på bakgrunn av sitt ekstraordinære læringspotensial kan utvikle strategier for å skjule sitt talent. Cross, Coleman og Terhaar-Yonkers (1991, i Coleman m.fl., 2015, s. 364) har intervjuet en gruppe barn med ekstraordinært læringspotensial som fortalte om hvilke strategier de brukte for å kontrollere sosiale situasjoner. Den første strategien som brukes er å være usynlig. De rekker for eksempel ikke opp hånden for å svare på spørsmål de vet svaret på, sier ikke at en prøve var lett eller stiller spørsmål de allerede vet svaret på. Den andre strategien er å være

svært synlig. Eleven kan for eksempel oppføre seg frekt eller spille “klassens klovn”. Den siste strategien handler om å mislede. Med denne strategien kan elevene late som de er interessert i noe, prøve seg på aktiviteter de egentlig ikke kan, spille dum eller stille sprø spørsmål.

Coleman m.fl. (2015, s. 360) henviser til en studie som viser at elevgruppen føler seg annerledes fra andre. Som en følge av annerledeshet, opplever flere barn med ekstraordinært læringspotensial å bli mobbet. Elevgruppen mobbes ikke oftere, men opplever mobbingen som mer smertefull enn andre (Gross, 1993, i Peterson & Ray, 2006, s. 161). Ifølge en studie gjort av Peterson og Ray (2006, s. 159), opplever elevgruppen oftest å bli mobbet på grunn av å være annerledes, ikke for å være smart.

2.4.2 Underprestering

Underyttere har skoleprestasjoner som ligger langt under nivået som kan forventes av dem (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 69). Forholdet mellom deres læringspotensial og hva de presterer er skjævt. Det viktige for elever med ekstraordinært læringspotensial som underpresterer er at de blir møtt ut fra deres læringsbehov. Barn av elevgruppen som underpresterer har en følelse av å være kontrollert utenfra og å være påtvunget en spesiell atferd (ibid.). I 2.4.1 nevnte vi at elevgruppen kan føle seg annerledes. Dersom de ikke blir møtt ut fra sine læringsbehov, kan de føle seg kontrollert. Enkelte konsekvenser av underprestasjon er negativ oppfatning av lærerne og skolen, dårlig skolemotivasjon og negativ skolefaglig selvoppfatning (ibid. 69, 70).

De som underpresterer har ikke hatt behov for å anstrenge seg og dermed ikke bygget opp motivasjon for å lære (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 70). For å unngå underyttere blant elever med ekstraordinært læringspotensial er det viktig med tidlig identifisering (ibid.). Da kan eleven stimuleres tidlig og bli fortrolig med utfordrende arbeid. En konsekvens av underprestering er at elevene kan bli late fordi de ikke har møtt krav og forventninger (ibid. s. 95). For lave krav kan føre til manglende interesse og latskap. Forskning viser til viktigheten av god selvoppfatning for å realisere sitt læringspotensial (ibid. s. 71). De som underpresterer har ofte lav selvoppfatning. Flere elever med ekstraordinært læringspotensial underpresterer

og står i fare for å droppe ut av skolen (Landis & Reschly, 2013, s. 235). Det bekreftes av Mathews (2006, i Idsøe, 2014a, s. 145), som sier at underprestasjon blant evnerike predikerer skolefracfall.

2.5 Den nærmeste utviklingssone

Tidligere har vi sett at elever med ekstraordinært læringspotensial lærer raskere og har behov for utfordringer utover ordinært lærestoff⁷. Derfor mener vi det er relevant å trekke inn Vygotskij's teori om den nærmeste utviklingssonen.

Vygotskij står for et sosiokulturelt syn på læring og utvikling (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 125). Barnet utvikler sine kognitive ferdigheter gjennom samspill og samarbeid med andre. Vygotskij kaller hva en kan mestre når en får hjelp “den nærmeste utviklingssonen” (Vygotskij, 2001, s. 166). Det er her læring og utvikling skjer. Han mener barnet kan klare mer når det får hjelp enn på egen hånd, så lenge det er innenfor den nærmeste utviklingssonen. Dersom oppgavene er på et nivå utenfor den nærmeste utviklingssonen, vil barnet ikke klare å løse de uansett hvor mye hjelp de får. De bør heller ikke arbeide med oppgaver som er for enkle, for da vil elevene ikke utvikle seg. Den veiledningen barnet får kalles for “scaffolding” eller stillasbygging (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 126). Stillasbygging er sentralt for barnets utvikling, og skjer i samhandling med en medierende hjelper. En medierende hjelper er en voksen eller et barn som kan mer enn seg selv. For lærere er det viktig å gi utfordringer innenfor den nærmeste utviklingssonen, stimulere barnet til samarbeid med andre og gi det støtte til å mestre oppgaver.

Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen. Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne. (Vygotskij, 2001, s. 167).

Dette viser at elevene trenger utfordringer tilpasset deres nærmeste utviklingssone. Den gode undervisningen vil ta utgangspunkt i hver elev og dens utvikling.

⁷ Redegjort for i 2.1.1 Karakteristikk av elever med ekstraordinært læringspotensial

Vygotskij (2001, s. 166) skriver et eksempel hvor to barn på samme alder fikk problemer som var vanskeligere enn de klarte å løse på egenhånd. Barna fikk litt hjelp til å løse problemene. Ett av barna klarte å løse problemer på et mer krevende nivå enn det andre barnet. Dette viser at det første barnet har en større nærmeste utviklingszone enn det andre barnet. En må arbeide innenfor de forskjellige elevenes nærmeste utviklingszone, da disse kan variere. Dette er sentralt i tilpassing av opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial.

2.6 Perspektiver framover

Vi hadde to hensikter med dette kapitlet. For det første å avklare begrepet elever med ekstraordinært læringspotensial, og for det andre å redegjøre for begreper og teori som er relevante for belysning av forskningsspørsmål. Avklaring av begrepet er viktig for videre arbeid med masteravhandlingen. Teori om elever med ekstraordinært læringspotensial og tilpasset opplæring danner et viktig grunnlag for tolkning og diskusjon av data.

NOU 2016:14 har beskrevet en elevgruppe som omfatter 10-15 % av elevpopulasjon, elever med stort læringspotensial. De skriver også om elever med ekstraordinært læringspotensial, som omfatter 2-5 % av elevpopulasjonen. Det kommer ikke tydelig fram i utredningen når de snakker om hvilken av de to ulike elevgruppene. NOU 2016:14 anvender i hovedsak begrepet elever med *stort* læringspotensial. Utfordringen med dette begrepet er at teorien om temaet skriver om elever med *ekstraordinært* læringspotensial. Altså består deres begrep av en større andel av elevpopulasjonen enn det teorien presenterer. Dette kan skape forvirring, og vi ser derfor fortsatt behov for en felles forståelse av elevgruppen.

3 Forskningsdesign

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for og å begrunne valg av både metoder for innsamling av data og analysemetoder, samt å begrunne utvalg. Valgene er gjort med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. I 3.1 gjør vi rede for valg av kvalitativ metode framfor kvantitativ metode. Vi anvender tre metoder til innsamling av data; intervju, dokumentanalyse og observasjon, og disse redegjøres for henholdsvis i 3.2, 3.3 og 3.4. I hvert av disse tre delkapitlene redegjør vi også for tilgang, gjennomføring og analyseprosessen. I 3.5 sammenfatter vi analyseprosessene fra hver metode, som er temasentrert analysemetode og teoretiske begreper som kategorier. Overstående innebærer at vi i denne studien anvender dokumentanalyse både som en metode for innsamling av data og som en analysemetode. I 3.6 redegjør vi for hermeneutikk.

3.1 Kvalitativ metode

I forskning skiller en i hovedsak mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder egner seg dersom en vil undersøke mange enheter, for eksempel utbredelse og antall (Thagaard, 2013, s. 17). Kvalitative metoder åpner for fordypning i det en studerer (ibid., s. 11). En av hovedforskjellene mellom kvantitative og kvalitative metoder er grad av fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvantitative metoder er generelt mindre fleksible, da spørsmål og svar ofte er satt. Kvalitative metoder er mer fleksible, fordi metoden i større grad kan tilpasses situasjonen og det åpnes for spontanitet (ibid.). Vi er interesserte i å finne ut av hvordan lærere kan gi tilpasset opplæring til elever med ekstraordinært læringspotensial, og hvordan en skal gå fram for å identifisere disse elevene. Dette er forskningsspørsmål som krever fordypning, da vi er ute etter informantenes innsikt i og refleksjoner over elever med ekstraordinært læringspotensial. Dermed må en bruke kvalitativ tilnærming. Fleksibiliteten den kvalitative tilnærmingen åpner for kan føre til god samhandling mellom intervjuer og informant, og dermed en felles forståelse for temaet. Metodene vi anvender er intervju, dokumentanalyse og observasjon.

Grønmo (2016, s. 134) presenterer tre hovedtyper av informasjonskilder ved kvalitative metoder. Den første hovedkilden er *respondenter* (informanter), der informasjon bygger på

Forskningsdesign

informantens svar på forskerens spørsmål. Den andre hovedtypen er *dokumenter*, som oftest er skriftlige framstillinger. Dokumentet analyseres med formål om å få fram relevant informasjon om forholdene som studeres (ibid.). Den siste hovedkilden er *aktører*. Aktørene kan observeres i ulike sammenhenger, for eksempel når de uttrykker mening eller deltar i samhandling (ibid.). Vi henter data fra alle de tre kildetyperne, noe som gir oss mulighet til å se tema fra ulike vinkler. Lærerne som er våre informanter jobber med temaet, og kan gi oss gode perspektiver. Dokumentet NOU 2016:14 gir oss faglig innsikt og et forskningsbasert syn på temaet. Gjennom å observere aktørene, altså elevene, ser vi lærernes intensjoner i handling og hvordan elevene responderer på dette.

Denne tabellen har vi utarbeidet for å vise hvilke metoder vi anvender for å besvare de ulike forskningsspørsmålene.

Tabell 3

	Intervju	Observasjon	Dokumentanalyse
Forskningsspørsmål 1a: Hvordan kan lærere identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial?	X		X
Forskningsspørsmål 1b: Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial?	X	X	X
Forskningsspørsmål 2: Hvilke konsekvenser kan det føre til dersom elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir identifisert eller får tilpasset opplæring?	X		X

3.2 Intervju

Kvalitative intervju er en fleksibel metode hvor en kan få tilgang på fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). For å få innsikt i forskningsspørsmål, vil det være hensiktsmessig å gå i dybden av temaet og høre erfaringer og oppfatninger informantene har om dette fra både fortid og nåtid (ibid., s. 79). Vi valgte intervjutypen semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide, men strukturen på intervjuguiden kan endres underveis i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 98). Forskeren kan være spontan og stille ulike spørsmål til ulike informanter. På denne måten er metoden fleksibel. Vi gjennomførte to separate intervju med våre to informanter.

3.2.1 Utvalg av og tilgang til informanter

Ved kvalitative intervju må en gjøre et strategisk utvalg av informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Her må en tenke over hvilke informanter som kan gi mest hensiktsmessig data til forskningsspørsmålet. Vårt utvalg kalles en marginalgruppe. Dette er en gruppe personer som kan ha spesiell verdi for prosjektet, på grunn av interesse og kompetanse på tema (Mellin-Olsen, 1996, s. 28). Våre forskningsspørsmål forutsetter at informantene har kompetanse på tema. Ved å velge en marginalgruppe unngår vi at informantene ikke er interessert i tema, og dermed ikke kan gi oss relevant informasjon. Vi intervjuet lærere fra et ressurscenter hvor de underviser elever i sitt fagfelt. Her har de kompetanse på elever med ekstraordinært læringspotensial. Lærerne jobber tett sammen med forskere på feltet, og har samtidig erfaring med undervisning av elevgruppen. Dermed er lærerne en marginalgruppe for studien. Dersom vi hadde valgt hvilke som helst lærere i vanlige skoler, kunne vi risikert å ikke få tak i relevant informasjon.

På bakgrunn av samtaler med en lærer og en rektor, ble vi anbefalt å ta kontakt med Senteret. Derfor sendte vi en mail til Senteret med forespørsel om en samtale om prosjektet deres. Responsen var positiv, og vi fikk dermed formell tilgang til feltet. Formell tilgang til feltet er å få tillatelse til å gjennomføre datainnsamling (Wadel, Wadel, & Fuglestad, 2014, s. 212). På første møte snakket vi med to personer med kompetanse på emnet, og de ble våre informanter til intervjuene. Å ha formell tilgang til feltet er ikke ensbetydende med å ha reell tilgang

(ibid., s. 212-213). Reell tilgang handler om å bli akseptert av og å ha en god samhandling mellom forsker og informant. Informantene uttrykte ønske om at vi skulle forske på deres prosjekt, og derfor opplevde vi raskt å få reell tilgang. Vi oppfattet informantene som svært villige til å stille opp på intervju, og de var åpne for mailkontakt. I tillegg har de gitt oss mulighet til å delta ved mange anledninger Senteret har arbeidet med prosjektet.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

I begynnelsen av februar 2017 gjennomførte vi to intervju med en informant i hvert intervju. Videre kaller vi intervjuene for intervju 1 og intervju 2. Etter samtykke fra informantene anvendte vi lydopptaker ved begge intervjuene. Dette er noe Thagaard (2013, s. 112) anbefaler for å få større mengde data og informantenes utsagn ordrett framstilt. Forskningsetiske retningslinjer ble fulgt, noe vi utdyper i kapittel 4. Med lydopptaker kunne vi ha fullt fokus på intervjusituasjonen. Det ble dermed lettere å gjennomføre semistrukturert intervju, fordi vi kunne frigjøre oss fra notatene og stille gode oppfølgingsspørsmål.

I forkant av intervjuene møtte vi informantene på deres arbeidsplass, og vi hadde mailkontakt med dem om planlegging av datainnsamling. I tillegg var vi til stede på første samling i prosjektet. På denne måten hadde vi satt oss godt inn i intervjupersonenes situasjon, noe Thagaard (2013, s. 100) mener er viktig for å ha et godt utgangspunkt for et vellykket intervju. Dette forarbeidet bidro til reell tilgang, fordi den gode samhandlingen med informantene begynte her. Som utgangspunkt for intervjuene forberedte vi en intervjuguide. Siden vi gjennomførte semistrukturert intervju, ble rekkefølgen på spørsmålene og tema variert ut fra informantenes svar. En ulempe vi opplevde med intervjuformen, var at noen oppfølgingsspørsmål vi stilte viste seg å være irrelevant for forskningsspørsmålene. For eksempel nevnte læreren i intervju 2 at det var en forskjell på antall gutter og jenter på samlingene. Vi fulgte opp med å spørre om hun hadde noen tanker om hvorfor det var sånn. Dette ble irrelevant fordi vi ikke undersøker skille mellom gutter og jenter.

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på informantenes arbeidsted. Dette kaller Befring (2015, s. 74) *oppøkende intervju* eller *feltintervju*. Mellin-Olsen (1996, s. 32-33) skriver at stedet for intervjuet er av betydning for utbyttet. Dersom intervjuet foregår på ukjent

“territorium”, kan det føles utrygt for informanten. Ved å være på informantenes arbeidssted kan det ha følt trygget for dem. Vi fordelte arbeidsoppgavene, slik at en førte samtalen og den andre tok notater. Dette for å sikre et eventuelt tap av eller dårlig kvalitet på opptak. Vi startet intervjuet med å stille et åpent *introduksjonsspørsmål* om innholdet i prosjektet. Hensikten var å få i gang tankeprosessen på temaet. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) skriver at introduksjonsspørsmål hjelper informanten å rette oppmerksomhet mot tema, og å komme med egne erfaringer og betraktninger. Videre førte vi samtalen inn på innholdet i forskningsspørsmålene ved *overgangsspørsmål*. Overgangsspørsmål er spørsmål der forskeren ønsker å komme inn på tema for intervjuguiden (ibid.). For eksempel i intervju 1 nevnte informanten viktigheten av det sosiale samholdet i elevgruppen, og som overgangsspørsmål ba vi han begrunne hvorfor det sosiale er viktig. Dette spørsmålet ble en inngang til kjernen av intervjuguiden hvor en stiller *nøkkelspørsmål*. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) forklarer nøkkelspørsmål som hoveddelen av kvalitative intervju og kjernen av intervjuguiden. I denne delen stilte vi spørsmål med hensikt om å få den nødvendige informasjonen for besvarelse av forskningsspørsmålene. For eksempel for å få informasjon om identifisering av elever med ekstraordinært læringspotensial, spurte vi hvordan elevene er valgt ut for å delta på samlingene. Gjennom oppfølgingsspørsmål oppmuntret vi til refleksjon over tema, fordi vi stilte spørsmål som ba informantene om å utdype og forklare utsagnene.

3.2.3 Analyseprosessen

Ifølge Thagaard (2013, s. 120) starter analysen og tolkningen allerede i intervjusituasjonen. Siden vi gjennomførte semistrukturerte intervju, ble oppfølgingsspørsmålene påvirket av våre fortolkninger i intervjusituasjonen. I det følgende fokuserer vi på analyseprosessen etter datainnsamlingen.

Vi omtaler lærer fra intervju 1 som «L1» og lærer fra intervju 2 som «L2». Vi transkriberte intervjumaterialet fra lydopptakene. Intervju 1 var på 1 t 07 min og ble 12 sider langt. Intervju 2 var på 37 min og ble 10 sider langt. Vi transkriberte hele intervju 2. Intervju 1 ble ikke fullstendig transkribert, men vi transkriberte alt innhold med relevans til masteravhandlingens forskningsspørsmål. Dette fordi en del av intervjuet tok en vending som

ikke var hensiktsmessig. Dermed ble det første intervjuet det Befring (2015, s. 114) kaller komplett overføring av “rådata”, og det andre intervjuet en nedkortet versjon. Transkriberingen tok til sammen omtrent 13 timer. For å sikre at ingen fikk tak i transkripsjoner og lydfiler, ble dette lagret i låst skap ved UiT. Før transkriberingen lyttet vi gjennom intervjuene og skrev ned tidspunkt vi mente var relevante for forskningsspørsmålene. Etter transkriberingen lyttet begge til lydopptaket, samtidig som vi leste gjennom. Dette kaller Befring (2015, s. 56) for *parallellgjennomgang*. Vi gjorde dette for å øke reliabiliteten av transkripsjonen⁸. På denne måten sikret vi at vi ikke mistet viktige poeng fra intervjuene, og at gjengivelsen av intervjuene var korrekt. I tillegg er det lettere å legge merke til detaljer i intervjuet når en får det gjennom to sanser, syn og hørsel.

Etter transkriberingen leste vi gjennom mens vi streket under viktige poeng og skrev koder i margin. Med koding ønsker en å forenkle og sammenfatte tekstens innhold (Grønmo, 2016, s. 266). Vi brukte stikkord i margin for å beskrive innholdet. Stikkordene kalles koder (ibid.). I denne delen av analyseprosessen søker en etter sammenheng og mening i transkripsjonen (Sollid, 2013, s. 133). I arbeidet med å kategorisere kodene, jobbet vi parallelt med dokumentanalysen. Dette skriver vi videre om i delkapittel 3.5 Analysemetoder.

3.3 Dokumentanalyse

Ofte forstås dokumentanalyse og tekstanalyse som synonyme, og brukes dermed om hverandre. Vi velger å bruke ordet dokumentanalyse. Dokumentet som analyseres er NOU 2016:14 (2016). Valg av dette dokumentet begrunnes nedenfor.

Grønmo (2016, s. 134) skriver at dokumenter er ulike typer dokumentarisk materiale som kan analyseres med hensikt om å få fram relevant informasjon om de samfunnsmessige forholdene en ønsker å studere. Ved analyse av offentlige dokumenter har en i hovedsak formål om å fremme hovedtrekk i tekstens *innhold* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). I avhandlingen har vi brukt nettopp innholdsanalyse. Ved innsamling av kvalitativ data basert på dokumenter, blir innholdet i dokumentet gjennomgått systematisk for å finne

⁸ Vi gjør rede for reliabiliteten i kapittel 4

relevant informasjon til studiens forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 175). For dette kreves det grundig og kritisk gjennomlesning (Befring, 2015, s. 88). Befring skiller mellom *manifest* og *latent innhold* (ibid., s. 89). Det manifeste innholdet er det som kommer tydelig til uttrykk i teksten på en direkte og entydig måte. Det latente innholdet kommer ikke tydelig fram, og må tolkes ut fra konteksten. Dette kan en se eksempler på i NOU 2016:14. Et eksempel på manifest innhold er: «... læringsmiljøet vil spille en avgjørende rolle for at eleven skal bli anerkjent og sett». Her kommer det tydelig fram at læringsmiljøet er avgjørende for identifisering av elever med ekstraordinært læringspotensial. Et eksempel på latent innhold er: «... Det at elever med stort læringspotensial kan ha behov for å være sammen med elever på et høyere nivå enn sine jevnaldrende, kan føre til at det sosiale livet på skolen noen ganger kan være utfordrende...». Ut fra eksemplet tolker vi at behovet for et rikt og inkluderende læringsmiljø er viktig for elevgruppen, da det sosiale livet på skolen kan være utfordrende for elevene. Vår analyse vil bli basert både på det manifeste og det latente innholdet. Vi tenker at sentrale poeng kan overses hvis vi kun ser på det entydige og ikke tolker innholdet.

3.3.1 Utvalg av og tilgang til dokumentet

15. september 2016 overleverte Jøsendalutvalget sin NOU (NOU 2016:14, 2016). Utvalget ble gitt et mandat fra Regjeringen, som blant annet innebar å foreslå konkrete tiltak for at elever med ekstraordinært læringspotensial skal få et bedre skoletilbud. Mandatet innebar også å komme med anbefalinger til hvordan en kan tilpasse opplæringen og variere undervisningen innenfor den ordinære opplæringen (ibid., s. 7). Vi har valgt denne utredningen som datakilde.

NOU 2016:14 er et offentlig, publisert dokument som er tilgjengelig for allmenheten. Dermed fikk vi fri tilgang til datainnsamling i dokumentet. Ettersom dette er et nylig publisert politisk dokument om barn med stort læringspotensial⁹, syntes vi at NOU 2016:14 ville gi relevant informasjon til våre forskningsspørsmål.

⁹ Ekstraordinært læringspotensial er en undergruppe av stort læringspotensial, derfor vil dokumentet gi relevant informasjon til våre forskningsspørsmål

3.3.2 Analyseprosessen

Vi begynte analyseprosessen med å lese gjennom dokumentet for å danne et inntrykk av hva som var sentralt. Viktige poeng ble markert, og vi skrev notater i margin. Relevante sitater ble lagt i et eget Word-dokument. På samme måte som analyse av intervju brukte vi også *koding* for å få oversikt over NOU 2016:14 og Word-dokumentet. I kvalitative studier kan en kode være ett eller noen få stikkord som beskriver et større utdrag av teksten, for eksempel et avsnitt (Grønmo, 2016, s. 267). *Deskriptive koder* beskriver det eksplisitte innholdet i teksten og *fortolkende koder* uttrykker ens tolkning og forståelse av innholdet i teksten (ibid.). Vi brukte en kombinasjon av disse. Deskriptive koder vi anvendte var blant annet tilpasset opplæring, identifisering og læringsmiljø, som viste til temaet i hvert avsnitt. Eksempel på en fortolkende kode er konsekvenser, som ble anvendt der vi tolket at mangel på tilpasset opplæring eller mangel på identifisering førte til negative konsekvenser for elevene. Disse kodene kan sees i sammenheng med det manifeste og latente innholdet, som ble beskrevet i 3.3. Deskriptive koder brukte vi for det manifeste innholdet, og for det latente innholdet ble det brukt fortolkende koder. I arbeidet med å kategorisere data, jobbet vi parallelt med analyse av intervju. Dette skriver vi videre om i delkapittel 3.5 Kvalitativ analyse.

3.4 Observasjon

I tidsperioden masteravhandlingen skulle skrives, var det to samlinger for elevgruppen vi skulle følge, og hver samling foregikk i to dager. Dette var en gruppe på 27 elever fra ulike skoler. En samling var i februar, og neste i slutten av april. Ettersom vi ønsket å være ferdig med datainnsamling i februar, valgte vi å legge observasjonen kun til den første samlingen. I samråd med veileder konkluderte vi med at vi likevel ville få nok data, siden vi anvendte intervju og dokumentanalyse i tillegg til observasjon.

Befring (2015, s. 71) skiller mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon. Ved deltakende observasjon er observatøren fysisk til stede der observasjonen foregår. På den måten foregår observasjonen direkte, og forskeren kan komme til å påvirke den eller de som observeres. Ved ikke-deltakende observasjon er ikke forskeren til stede, og en bruker gjerne video (ibid.). Denne formen for observasjon kan påvirke de som observeres i mindre grad enn ved deltakende observasjon. I studien gjennomførte vi deltakende observasjon. Opplegget på

Senteret foregår i et stort lokale over flere plan, der de forflytter seg mellom ulike deler av bygget. Det ville vært utfordrende å gjennomføre ikke-deltakende observasjon i dette lokalet, ettersom en ikke kan dekke alle områder med kamera. Det kunne ført til at vi hadde gått glipp av verdifull informasjon.

Vi observerte hvordan elevene responderte på undervisning som var tilpasset deres interesser og nivå. I en oppgave skulle elevene lage slim. De prøvde seg fram med ulike forholdstall med formål om å lage det perfekte slim. Elevene fikk noen kriterier for oppgaven, blant annet at slimet skulle bestå av maks 15 ml væske til sammen og at det ikke kunne blandes i forhold 1:1. Til slutt konkurrerte gruppene om hvem sitt slim som kunne strekkes lengst. Dette førte til motiverte og engasjerte elever. Andre aktiviteter vi observerte var programmering, lagning av hudkrem og bygging av laserkommunikatorer.

For å registrere data under observasjonen brukte vi notater. Grønmo (2016, s. 162) kaller dette *feltnotater*. For å sikre fullstendig og detaljert beskrivelse av det vi faktisk observerte, arbeidet vi med observasjonsnotatene samtidig som observasjonen pågikk. Dette er noe Grønmo anbefaler (ibid., s. 163). For å ikke virke forstyrrende, trakk vi oss litt tilbake da vi noterte.

3.4.1 Utvalg av og tilgang til felten

Da vi fikk tilgang til informanter for intervju, fikk vi samtidig tilgang til felten for observasjon. Høsten 2016 var vi til stede ved første samling for den aktuelle elevgruppen. På den måten ønsket vi å bli en akseptert del av konteksten, og forhåpentligvis virke minimalt distraherende. Dette kaller Befring (2015, s. 72) en *være-til-stede-periode*, som styrker verdien av deltakende observasjon. Dette var med på å gi oss reell tilgang til aktørene. Da vi var til stede på neste samling i februar 2017, var elevene fortrolige med at vi var en naturlig del av konteksten. Det fikk vi inntrykk av fordi elevene tilsynelatende ikke reagerte på at vi var der, og snakket med oss i flere tilfeller.

3.4.2 Analyseprosessen

Grønmo (2016, s. 161) skriver at datainnsamling og dataanalyser i stor grad foregår parallelt under deltakende observasjon. Den samme erfaringen sitter vi igjen med. Etter hvert som data ble samlet inn analyserte vi det. Første dag av observasjonen brukte vi riktignok mest tid på datainnsamling. Andre dag hadde vi fått samlet mer data, og hadde dermed større mengder å analysere. For å analysere underveis i observasjonen, skrev vi det Grønmo kaller analytiske feltnotater (ibid., s. 162). De omhandlet våre vurderinger og fortolkninger vi gjorde i observasjonen og forhold vi så i lys av teori. Et eksempel var da en elev kom med en kritisk kommentar på noe læreren gjorde. I notatene har vi skrevet at dersom læreren hadde hatt lite kunnskap om elevgruppen, kunne læreren blitt brydd over kommentaren. Det var ikke tilfelle her. Vi noterte også at det er viktig med kunnskap for å forstå disse elevene og styrke relasjonen til dem. Med bakgrunn i teori vet vi at et kjennetegn ved elever med ekstraordinært læringspotensial er at de kan stille kritiske spørsmål til læreren¹⁰. Dette gjør de ikke for å være negativ mot læreren, men fordi de er undrende og viser stor interesse for det de jobber med. På denne måten skrev vi analytiske feltnotater gjennom hele observasjonen.

3.5 Analysemetoder

Ved intervju og observasjon var det vi som forskere som skapte dataen (jf. Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Dataen ble preget av de analyser og tolkninger vi gjorde underveis. Med dokumentanalysen var det motsatt. Da var dataen et ferdig produkt.

Kategoriene en kommer fram til representerer temaene i studien (Thagaard, 2013, s. 182). Vi kom fram til fire kategorier: a) *tilpasset opplæring*, b) *identifisering*, c) *læringsmiljø* og d) *konsekvenser av manglende tilpasset opplæring og manglende identifisering* (heretter kalt konsekvenser). Kategori a) og b) handler om tilpasset opplæring for og identifisering av elever med ekstraordinært læringspotensial. Kategori c) handler om læringsmiljøets betydning for elever med ekstraordinært læringspotensial. Kategori d) innebærer konsekvensene av manglende identifisering og manglende tilpasset opplæring for disse elevene. Kategori a) og b) er hentet fra teori, mens kategori c) og d) er utarbeidet av dokumentanalysen.

¹⁰ Vi har redegjort for kjennetegn ved elever med ekstraordinært læringspotensial i 2.1.1

Forskningsdesign

Dokumentanalysen ble gjort i forkant av intervjuene og observasjon. I analyse av data fra *observasjon* kom vi fram til to av de samme kategoriene; a) tilpasset opplæring og c) læringsmiljø. Kategori b) identifisering og d) konsekvenser ville ikke kunne observeres på Senteret, da elevene allerede er identifisert for å delta der, og opplegget er tilpasset elevgruppen. På bakgrunn av hvordan vi kom fram til kategoriene, kan en si at de er oppstått med både en *induktiv* og *deduktiv* tilnærming. Ved induktiv tilnærming til analyse tar en utgangspunkt i dataen, og utvikler forståelse for temaene en undersøker ved å knytte dem til teori (Thagaard, 2013, s. 187). Vi som forskere begynner med å samle inn data, og bruker datamaterialet til å forstå teorien. Dokumentanalysen hadde en induktiv tilnærming, fordi vi tok utgangspunkt i NOU 2016:14 for å utvikle forståelse for temaet, og kom fram til kategoriene *læringsmiljø* og *konsekvenser* på bakgrunn av dokumentet. I den deduktive prosessen går en ut fra teorien, og bruker den som utgangspunkt for innhenting og analyse av data (ibid.). En kan si at en leter etter data som kan forklare teorien. Under observasjon hadde vi en deduktiv tilnærming, fordi vi observerte i lys av teoretiske perspektiver vi hadde lest på forhånd. I intervjuene brukte vi begge tilnærmingene. Det kan vi si fordi teori ble anvendt som grunnlag for utarbeiding av intervjuguide. Vi leste teori om barn med ekstraordinært læringspotensial, og på bakgrunn av dette utarbeidet vi intervjuguiden. I analyseprosessen anvendte vi data fra intervjuene til å forstå teori. Informantene brukte praksiseksempler, og teorien ble dermed mer forståelig for oss.

I analyseprosessen må en ta stilling til hvordan studiens funn skal framstilles (Thagaard, 2013, s. 157). En må vurdere hvorvidt en skal ha personsentrerte analysemetoder eller temasentrerte analysemetoder. Ved personsentrerte analysemetoder rettes fokuset mot personer i analysen (ibid.). I temasentrerte analysemetoder fokuserer en på de ulike temaene, og en ser bort ifra hvem som har sagt hva (ibid., s. 181). Dermed kan en analysere tema på tvers av informantene. Vår analysemetode er temasentrert, slik at vi kan gå i dybden av temaene på tvers av materialet. Ved tematisk analyse kan en gruppere og kode dataen i relevante kategorier (Befring, 2015, s. 114). Dette gjorde vi.

I starten hadde vi 35 sider "rådata". Vi tok vekk overflødig informasjon, slik at dataen besto av sitater vi hadde valgt ut fra dokumentet, utsagn i transkripsjonene og notater fra observasjon. Vi sorterte dataen slik at de passet inn i de ulike kategoriene. For å gjøre dette

fargekodet vi de ulike kategoriene, der hver kategori hadde sin farge. Da satt vi igjen med 19 sider data som vi måtte bearbeide. Grønmo (2016, s. 266) anbefaler flere gjennomlesinger av datamaterialet, for å få dypere innsikt og økt forståelse for sammenhengene en finner. Derfor leste vi gjennom flere ganger og fikk en mer helhetlig forståelse av sammenhengene mellom de ulike metodene. Da analysen av alle informasjonskildene våre ble sett på tvers av hverandre, var målet å oppnå en helhetlig forståelse av all data. De ulike delene av datamaterialet måtte sees i sammenheng, slik at vi kunne gi en samlet framstilling av data. Vi valgte ut relevant data ut fra vår samlede forståelse av hva som kjennetegner temaene i studien.

Metodetriangulering er å bruke flere metoder for å belyse samme forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 67). Vi anvender metodetriangulering, da vi bruker både dokumentanalyse og intervju for å besvare begge forskningsspørsmålene. Observasjon brukes bare for å besvare hvordan en kan tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial, og er dermed ikke en del av metodetriangulering i spørsmål 2. Grønmo skriver at en får en mer allsidig belysning av fenomenet som studeres ved bruk av metodetriangulering (ibid., s. 68). I tillegg til å være basert på forskning, viser NOU 2016:14 til konkrete tiltak en kan gjøre for elevgruppen. Dokumentet belyser hvordan en kan identifisere elevene og konsekvenser ved manglende identifisering og tilpasset opplæring. Intervju får fram lærerperspektivet, og er dermed verdifullt for oss. Vi fikk innblikk i hva disse lærerne faktisk gjør for elevene. I observasjonen kunne vi se hvordan elevene responderte på undervisningen. Dersom analyser basert på ulike metoder gir like resultater, kan en ha stor tillit at metodene er relevante og at resultatene er pålitelige og gyldige (Grønmo, 2016, s. 68). Resultatenes pålitelighet og gyldighet vurderer vi i kapittel 4 Vurdering av studiens kvalitet.

3.6 Hermeneutikk

Fortolkning av data er et viktig grunnlag for kvalitative metoder (Thagaard, 2013, s. 37). En av retningene er *hermeneutikk*, som vår studie er forankret i. Hermeneutikk betyr fortolkningslære (Grønmo, 2016, s. 393). I hermeneutiske studier ønsker en å forstå meninger med handlinger, med utgangspunkt i informantens egen forståelse og synspunkter (ibid.). I etterkant av intervjuene har vi fortolket datamaterialet fra informantene. Dette materialet

bygger på informantenes egen forståelse og synspunkter. I tillegg legger forskeren vekt på egen forforståelse og egen fortolkning av informantene og deres synspunkter. Forforståelsen kan være preget av egne erfaringer, tidligere forskning og teori en har lest (ibid.). Siden vi i forkant av intervju og observasjon hadde lest teori og styringsdokumenter om temaet, var vår forforståelse preget av dette. Tolkningen av datamaterialet var også preget av vår forforståelse. For eksempel hadde vi forskerne i etterkant av intervju 1 ulik oppfatning av meningsinnholdet i et utsagn fra L1. På grunn av vår ulike forforståelse ble tolkningen forskjellig. Dermed kan en si at vår tilnærming er hermeneutisk, da vår subjektive oppfatning og forkunnskaper lå til grunn for tolkningen. Det er viktig å være bevisst på dette. Ettersom forforståelsen vår er farget av teori og egne erfaringer, vil dette prege hvordan datamaterialet blir fortolket. Dette vil både være en styrke og et hinder. Vårt teoretiske grunnlag preget observasjonen vi gjorde fordi vi visste kjennetegnene ved elevgruppen. Dette kan ha ført til at vi la spesielt merke til elever hvor karakteristikken var fremtredende. Det kan være et hinder fordi vi kan ha oversett elementer med andre elever.

3.7 Perspektiver framover

I dette kapitlet har vi redegjort for og begrunnet valgte metoder. De valgte metodene er avgjørende for datamaterialet. I kapittel 4 vurderer vi metodene og datakvaliteten. Vi har også gjort en utgreiing av analyseprosessene. Dette ligger til grunn for tolkning og diskusjon i kapittel 5. På bakgrunn av forskningsspørsmålene er studien hermeneutisk. Vår subjektive oppfatning har ligget til grunn både for datainnsamling og tolkning.

Forskningsdesign

4 Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med dette kapitlet er å vurdere studiens kvalitet. Først reflekterer vi over kvaliteten på innsamlet data. Herunder vurderer vi datamaterialets reliabilitet og validitet. Vi foretar en kildekritisk vurdering av NOU 2016:14 for å sikre at kilden blant annet er relevant og troverdig. Videre vil vi belyse de forskningsetiske hensyn vi har tatt i undersøkelsen. Her forklarer vi at datamaterialet er behandlet konfidensielt og er blitt anonymisert. I tillegg har vi redegjort for at informantene har gitt fritt informert samtykke.

4.1 Datakvalitet

Samfunnsvitenskapelige data kan ha varierende kvalitet (Grønmo, 2016, s. 237). God kvalitet er avgjørende for å komme fram til holdbare analyseresultater. Derfor er vi som forskere opptatt av at datamaterialet vårt skal være av så god kvalitet som mulig. Når kvaliteten på datamaterialet skal vurderes, må det sees i sammenheng med hva dataen skal brukes til (ibid.). Hensikten med datamaterialet er at det skal belyse konkrete forskningsspørsmål. Kvaliteten blir høyere jo mer velegnet datamaterialet er for å besvare studiens forskningsspørsmål (ibid.). I dette delkapitlet skal vi diskutere kvaliteten på vår data. Vi velger å vurdere datakvaliteten ved hjelp av reliabilitet og validitet, som ifølge Grønmo (2016, s. 237) er de to viktigste kvalitetskriteriene. God reliabilitet er en forutsetning for god validitet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 23). Altså kan det innsamlede datamaterialet være pålitelig uten at det er gyldig for forskningen. Derfor vil vi først vurdere studiens reliabilitet.

4.1.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet er (Grønmo, 2016, s. 240). Hvis datainnsamlingen og undersøkelsesopplegget gir pålitelig data, er reliabiliteten høy. Ofte beskrives påliteligheten som høy når en får identiske data dersom det samme undersøkelsesopplegget blir anvendt i nye innsamlinger (ibid., s. 241). Imidlertid vil det ikke være mulig i kvalitativ forskning å få et identisk datamateriale, fordi forskningsprosessen i stor grad påvirkes av forskeren selv (Leseth & Tellmann, 2014, s. 22).

For å besvare forskningsspørsmålene anvendte vi metodetriangulering¹¹. Grønmo (2016, s. 68) skriver at dersom analyser basert på ulike metoder gir samme resultater, kan en ha tillit til at resultatene er pålitelige. Som vist i Tabell 3 anvendes alle tre metodene; intervju, dokumentanalyse og observasjon for å belyse forskningsspørsmål 1, og metodene intervju og dokumentanalyse for forskningsspørsmål 2. Ettersom resultatene ble like ved bruk av alle metodene, styrker metodetrianguleringen studiens reliabilitet.

Reliabiliteten kan styrkes når flere forskere deltar i samme prosjekt (Thagaard, 2013, s. 203). Vi er to som samarbeider om og diskuterer beslutninger i forskningsprosessen. Ifølge Thagaard (2013, s. 203) styrker det studiens reliabilitet. Intervju, dokumentanalyse og observasjon ble gjennomført sammen, noe som ga oss et sterkere grunnlag for analyse og diskusjon av dataen¹². Blant annet gjennomførte begge parallellgjennomgang der vi leste transkripsjonene samtidig som vi lyttet på lydopptakene. Reliabiliteten styrkes av dette fordi en får sikret at gjengivelsen av intervjuene er korrekt, i tillegg til at det er lettere å legge merke til detaljer når en får det gjennom to sanser. Under observasjonen tok begge feltnotater, og vi diskuterte det som ble observert underveis og rett etter observasjonen. Feltnotatene har vi lest flere ganger. Dette gjorde vi for å sikre samsvar mellom våre beskrivelser og tolkninger av observasjonen.

I kapittel 5 Diskusjon og funn er vi tydelige på hva som er datamateriale og hva som er våre fortolkninger av dette. Sitater fra intervju og dokument er skrevet med innrykk, mindre skrift og mindre linjeavstand enn resten av teksten. Thagaard (2013, s. 203) skriver at en bør skille mellom data og forskerens fortolkninger av disse. Dette styrker også reliabiliteten, fordi en ser at det er direkte sitat fra informanten eller dokumentet, og ikke bearbeidet av oss forskere.

4.1.2 Validitet

Data er representasjoner av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Siden det ikke er virkeligheten, må forskeren vurdere hvor relevant dataen er for å representere fenomenet som undersøkes. For å vurdere dette brukes *validitet*. Validitet handler om

¹¹Hvordan vi anvendte metodetriangulering er redegjort for i 3.5 Analysemetoder

¹²I 3.2 Intervju, 3.3 Dokumentanalyse og 3.4 Observasjon har vi skrevet om hvordan vi har utført metodene

Vurdering av studiens kvalitet

datamaterialets gyldighet for forskningsspørsmålene som skal besvares (Grønmo, 2016, s. 241). Dersom en får data som er relevant for forskningsspørsmålene, vil validiteten være høy. I transkribering av intervju 1 valgte vi å transkribere data som vi mente var hensiktsmessig for våre forskningsspørsmål. På denne måten begynte vi tidlig å selektere ut data som vi ikke anså valid.

Det finnes en rekke former for validitet, og hvilke typer som er mest hensiktsmessig varierer mellom ulike undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2016, s. 251). Vi vil videre diskutere rundt *intern validitet* og *ekstern validitet*.

Ved intern validitet må en vurdere i hvilken grad datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 23-24). Intervjuene i kombinasjon med dokumentanalyse og observasjon ga oss tilstrekkelig tilgang til valid data. Det vi måtte sikre var at vi valgte ut de mest relevante sitatene for å diskutere forskningsspørsmålene. Den felles forståelsen som data fra de ulike metodene viste, tyder på valid data. I tillegg bør validiteten vurderes kritisk ut fra hvor datamaterialet er hentet fra (ibid.). Vårt utvalg av informantene var en marginalgruppe¹³. Dette øker validiteten i oppgaven vår, da de har erfaring på temaet vi snakker om. Ettersom det har vært lite fokus på dette i norsk skole, kan det hende at tilfeldig utvalgte lærere ikke ville gitt oss relevant data. Lærere med interesse for og erfaring på området vil kunne bidra med å belyse forskningsspørsmålene våre, og dermed styrkes validiteten. En kan være kritisk til bruk av marginalgruppe som informanter. I vårt tilfelle kan de ha for snevert syn på tilpasset opplæring. Det kan skyldes at de har for sterkt fokus på sitt interesseområde. Våre informanter påpekte flere ganger i intervjuene at tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial, ikke må gå på bekostning av elever som trenger ekstra oppfølging i undervisningen. Derfor anså vi deres holdning til tilpasset opplæring som reflektert og nyansert. Aktørene var relevante for observasjon, fordi de på forhånd var identifisert for å delta på samlingene. Vi går ut fra at dette er en gruppe elever med ekstraordinært læringspotensial, fordi de har blitt identifisert gjennom nomineringsskjemaer

¹³ Marginalgruppe er redegjort for i kapittel 3.2.1

og valgt ut av lærere på Senteret¹⁴. I tillegg så vi elevene i lys av teori under observasjonen, og kjente igjen karakteristikker på elevgruppen. Samtidig kan vi ikke sikre at alle elevene faktisk har ekstraordinært læringspotensial. Det kan være tilfelle at enkelte av elevene har høy måloppnåelse i fagene, men ikke nødvendigvis ekstraordinært læringspotensial. Likevel fant vi observasjonen relevant. Vi observerte hvordan Senteret la til rette for tilpasset undervisning for den aktuelle elevgruppen, noe som ville være med på å svare på det ene forskningsspørsmålet vårt. Siden observasjon ga oss relevant data for å svare på forskningsspørsmålet, styrker dette studiens validitet.

Ekstern validitet handler om generalisering og hvorvidt undersøkelsen er overførbar til andre sammenhenger (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Vi har en målsetning om at våre resultater skal være gyldige for andre. Våre forskningsspørsmål starter følgende "Hvordan kan lærere..." og "Hvilke konsekvenser kan det føre til dersom elever med ekstraordinært læringspotensial...". Dette vil si at vi ønsker at studien skal være til nytte for alle lærere og alle elever med ekstraordinært læringspotensial. På bakgrunn av vår målsetning i studien, og at datamaterialet vårt er valid for å svare på forskningsspørsmålene, mener vi at den eksterne validiteten i oppgaven er god.

4.1.3 Kildekritisk vurdering av NOU 2016:14

Grønmo (2016, s. 136-137) anbefaler å foreta kildekritiske vurderinger av kildene før en benytter seg av dem. For det første må en vurdere *tilgjengelighet*. Selv om en kilde er interessant, er den kanskje ikke tilgjengelig. Når det gjelder tilgjengelighet, er NOU 2016:14 et offentlig dokument som er tilgjengelig for allmennheten. Dermed gir det oss fri tilgang til innhenting av data. På bakgrunn av dette ble det lite problematisk å skaffe tilgang til kilden. Videre må en vurdere *relevans*. En tilgjengelig kilde er ikke nødvendigvis relevant (ibid.). Vi så relevans i sammenheng med tilgjengelighet, og fant ut at NOU 2016:14 var det dokumentet som ville gi mest relevant informasjon til våre forskningsspørsmål. Utredningen er et nylig publisert politisk dokument, med formål om å komme med anbefalinger om tilpasset

¹⁴ I 2.2.2 har vi redegjort for hvorfor nomineringsskjema kan brukes til identifisering av elevgruppen. Disse finnes bakerst i boka "Elever med akademisk talent i skolen" av Idsøe (2014a).

opplæring for elever med stort læringspotensial¹⁵. Vi finner kilden relevant, ettersom utredningens formål og våre forskningsspørsmål henger sammen. En må også vurdere kildens *autensitet*, som handler om at en er sikker på at kilden er ekte før den brukes. NOU'er allment oppfattet som ekte, derfor vurderer vi den som autentisk. Til slutt må kildens *troverdighet* vurderes. Til tross for at kilden er autentisk, må en vurdere om en kan ha tillit til informasjonen kilden gir (ibid.). Vi oppfatter kilden som troverdig, fordi Kunnskapscenter for utdanning utarbeidet en forskningssoppsummering basert på internasjonal og nasjonal forskning. Denne lå til grunn for Jøsendalutvalgets NOU.

Kilden vi har benyttet oss av er relevant for besvarelse av forskningsspørsmålene, noe som styrker studiens validitet. Reliabiliteten styrkes fordi dokumentet er autentisk og troverdig, og en kan dermed si at den er pålitelig for å belyse studiens forskningsspørsmål.

4.2 Forskningsetikk

Forskningsetikkloven § 1 sier at forskning skal ta hensyn til anerkjente etiske normer (Forskningsetikkloven, 2006). I denne studien bør en se til de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Disse er sammenfattet, og vi har tatt utgangspunkt i 1) informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi og 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Dette diskuterer vi under "fritt informert samtykke" og "konfidensialitet og anonymisering". I Personopplysningsloven § 31 står det at behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler skal meldes (Personopplysningsloven - popplyl, 2001). Derfor skal forskning som behandler personopplysninger meldes til NSD (Thagaard, 2013, s. 25). Prosjektet vårt måtte meldes fordi vi skulle samle inn indirekte personidentifiserende opplysninger¹⁶. I tillegg har vi tatt opp intervjuene vi har gjennomført og lagret materialet elektronisk.

Member check innebærer at forskeren gir deltakerne i studien mulighet til å si om de kjenner seg igjen i beskrivelser forskeren har gjort (Postholm, 2010, s. 132). Dette er en viktig

¹⁵ Se kapittel 2.1 for hvordan NOU 2016:14 anvender begrepet elever med stort læringspotensial

¹⁶ Tilbakemelding fra NSD ligger vedlagt

prosedyre for å sikre en troverdig studie. I mailkorrespondanse i ettertid av intervjuene ga vi informantene mulighet til å lese over og korrigere data og tolkning.

4.2.1 Konfidensialitet og anonymisering

En forsvarlig forskningspraksis må stille krav om konfidensialitet (Thagaard, 2013, s. 28). Dette handler om at all informasjon vi innhenter blir behandlet konfidensielt. Dette har vi sikret med å låse inn transkripsjoner og minnepenn med lydopptak i skap ved UiT. Med hensyn til konfidensialitet vil transkribering og lydopptak slettes når avhandlingen er levert. Prinsippet om konfidensialitet innebærer også å anonymisere deltakerne i prosjektet (ibid.). Allerede ved transkribering av intervju anonymiserte vi informantene. I tillegg ble andre gjenkjennelige navn gitt fiktive navn. På samme måte ble de anonymisert i masteravhandlingen. Elever vi har observert er også anonymisert. En kan oppleve utfordringer med anonymisering (ibid. s. 29). På grunn av at vår forskning ikke foregikk på en skole, opplevde vi det vanskeligere å anonymisere. For å begrunne hvorfor våre informanter kan gi relevant informasjon til vår studie, må vi forklare hva de driver med på Senteret. Dette kan føre til at Senteret er indirekte identifiserbart. Siden en skole er en av mange, vil det være lettere å anonymisere den. Ved å behandle datamaterialet konfidensielt og anonymisert respekterer vi deltakernes privatliv.

4.2.2 Fritt informert samtykke

Utgangspunktet for forskningsprosjekter er at deltakeren må gi informert samtykke (Thagaard, 2013, s. 26). Dette vil si at deltakerne skal ha nødvendige opplysninger om prosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Før intervjuene sendte vi informasjonsskriv om vårt prosjekt til informantene for å orientere de om hva deltakelse innebar. Dette skulle informantene signere for å samtykke til å delta på prosjektet. Samtykket er fritt når det er avgitt uten ytre press (Thagaard, 2013, s. 26). De leste gjennom dette på sin arbeidsplass og godkjente via mail. Derfor var godkjenningen uten påvirkning fra oss. I samtykkeerklæringen ga vi deltakerne mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst.

Selv om samtykket er informert, er det begrenset hvor mye en kan informere om prosjektets utvikling på et tidlig stadium i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 27). Prosjektet kan

endres underveis. Ved informert samtykke må en reflektere over hva dette betyr for informantene (ibid.). I forkant av datainnsamlingen kunne vi ikke informere deltakerne om hvordan vi ville tolke data. Derfor ville de ikke få et fullstendig bilde over hva deltakelsen i prosjektet innebar. Likevel har vi forsøkt så langt det er mulig å informere informantene om deltakelse i prosjektet. Ved å gi informantene fritt informert samtykke har vi ivaretatt deres rett til selvbestemmelse. For å ivareta elevene, informerte lærerne på Senteret foreldre og elever om at vi skulle være til stede og observere på samlingene. Det var ingen motsigelser på dette.

4.3 Perspektiver framover

I dette kapitlet har vi vurdert studiens kvalitet ved hjelp av reliabilitet, validitet og kildekritisk vurdering. På bakgrunn av denne vurderingen, styrkes studiens funn. Vi har også redegjort for hvordan de forskningsetiske retningslinjene er fulgt gjennom konfidensialitet, anonymisering og fritt informert samtykke. Dette er gjort for å ivareta informantene.

Vurdering av studiens kvalitet

5 Diskusjon og funn

I dette kapitlet presenteres, tolkes og diskuteres innsamlet data. Analyse av data er forklart i kapittel 3 Forskningsdesign. I de tre påfølgende delkapitlene tar vi for oss forskningsspørsmålene, hvor de to spørsmålene i forskningsspørsmål 1 blir svart på hver for seg. Tolkning og diskusjon fører fram til funn, som utgjør svar på forskningsspørsmålene.

I diskusjonen har vi brukt NOU 2016:14 for å finne ut av hvordan en *bør* identifisere og tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial. Intervju har bidratt med eksempler til hvordan en *kan* gjøre det. Ved observasjon har vi fått se praksiseksempler av tilpasset opplæring for elevgruppen. NOU 2016:14 redegjør for konsekvenser av manglende identifisering av elever med ekstraordinært læringspotensial og manglende tilpasset opplæring for dem. Intervju av lærere ga oss også innsikt i dette. Dermed blir dokumentanalyse og intervju brukt for å svare på alle tre spørsmålene, og observasjon blir brukt i 5.2 for å svare på hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial.

I sitater fra dokument NOU 2016:14 refereres det ofte til barn med stort læringspotensial. Likevel vil det være gjeldende for barn med ekstraordinært læringspotensial, fordi disse elevene er en undergruppe av barn med stort læringspotensial. Dersom sitatene refererte til den andre undergruppen, de skoleflinke, ville de ikke brukt det overordnede begrepet. Det er vanskelig å skille når de snakker om de med ekstraordinært læringspotensial og når de snakker om de “skoleflinke”. Det er fordi de bruker stort læringspotensial, og ikke spesifiserer hvilken undergruppe de snakker om.

Strukturen er slik at data, tolkning, diskusjon og funn er integrert fortløpende under hvert delkapittel. Vi har vurdert at denne måten å framstille på blir mest oversiktlig i vår studie.

5.1 Hvordan kan lærere identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial?

Det dreier seg ikke om verdi eller elite, men det handler om at alle barn skal trives og ha det

bra

- ukjent forelder

I begynnelsen av intervjuene spurte vi lærerne om de kunne fortelle om Senteret. Videre kom vi inn på hvordan elevene var valgt ut til å delta på samlingene. Dette spurte vi om fordi vi ønsket å få innsikt i hvordan de har gjennomført identifiseringsprosessen. Vi har ingen måter å sikre at elever som ble valgt ut faktisk har ekstraordinært læringspotensial. Likevel tenker vi at elevene trolig har det, fordi L2 sa:

Så må vi være litt obs på det her skillet mellom elever med høyt læringspotensial og de som presterer høyt, de skoleflinke. Vi er egentlig på utkikk etter de med høyt læringspotensial. De trenger ikke å prestere høyt eller anses som skoleflink av ulike grunner.

Hun sier høyt læringspotensial, men vi går ut fra at hun tenker på de med ekstraordinært læringspotensial. Dette fordi de ikke er på utkikk etter de som "bare" er skoleflinke.

Det er helt grunnleggende å kjenne eleven godt når en skal identifisere et ekstraordinært læringspotensial. Om dette sier Jøsendalutvalget at:

Mange elever forklarer at det skolen i dag kaller atferd, egentlig er deres språk for å fortelle hvordan de har det. Det er derfor viktig med lærere som tør å undersøke hva som ligger bak atferden, og som vil forstå elevene sine. Elever med stort læringspotensial har mange forskjellige måter å vise eller skjule evnene sine på, og læreren vil oppdage og forstå dem bedre ved å bli kjent med elevene. (NOU 2016:14, 2016, s. 51)

Ut fra dette sitatet tolker vi at Jøsendalutvalget mener at å ha gode relasjoner er en viktig faktor for identifisering. Ved å bli kjent med elevene kan en forstå hva som ligger bak måten eleven viser eller skjuler evnene sine på. For å bygge relasjoner er det viktig å se hver enkelt elev og vise interesse for eleven¹⁷. Med gode relasjoner vil en kunne finne ut av hva som

¹⁷ Relasjoner er redegjort for i 2.3.2

ligger bak atferden til elevene. Når eleven opplever støtte, omsorg og åpenhet i samspill med læreren, vil den ha lettere for å fortelle læreren om sine behov. I delkapittel 2.1.1 redegjorde vi for 6 typer evnerike barn. En av typene kalles for *den skjulte*. Ettersom denne gruppen elever går inn for å skjule sine evner, vil gode relasjoner være særdeles viktig. Uten anerkjennelse og tillit mellom lærer og elev, vil det være vanskelig å finne ut om eleven har ekstraordinært læringspotensial. Som nevnt i 2.3.2, er en anerkjennende lærer en som lytter til eleven og bekrefter. Om tillit skrev vi at det kan bygges opp gjennom at læreren er til stede for elevene, bryr seg, har tro på dem og støtter dem. Vi ser det som svært viktig for en god relasjon til eleven, at læreren har en positiv holdning til elevens store potensial. Med en holdning om at tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial er elitisme, vil en ikke kunne skape god relasjon til eleven¹⁸. Om det å sette inn tiltak for denne elevgruppen blir sett på som elitisme, virker en ikke til å ha positiv holdning til dem. I det følgende kommer L1 med et eksempel som viser viktigheten av å bli kjent med hver enkelt elev.

Jeg ser jo av erfaring, nå har jeg jobbet på Senteret i 9 år, og veldig ofte når jeg får inn lærere her, så kommer læreren med klassen sin og sier: "kjempefin klasse, men kanskje Per og Pål bakerst der, ikke forvent for mye av dem.". Også kommer de hit, også har vi en helt annen tilnærming til undervisning, veldig hands-on, veldig praktisk, også er det kanskje de to som læreren har minst tro på som skinner mest, får til mest og har mest spørsmål og er flinkest. Og det her har jeg sett 100 ganger, og veldig ofte står læreren igjen som et spørsmålstegn, "jeg ante ikke at de var så flinke eller kunne så mye om de her temaene". Så det handler vel egentlig litt om å ha åpne øyne, og prøve å se hver enkelt elev ordentlig.

Med dette eksemplet er viktigheten av å identifisere elevene framtrædende. Hadde potensialet vært identifisert, ville kanskje ikke læreren hatt den negative holdningen til Per og Pål. Idsøe (2014a, s. 25) anbefaler at identifisering skjer ved første mulige anledning. Da ville elevene fått tilpasset opplæring mye tidligere. L1 presiserte at liknende eksempler hadde skjedd flere ganger, og at enkelte elever viste en helt annen side av seg på Senteret. Det er åpenbart at dette ikke er et engangstilfelle, og en kan derfor undre seg over hvor mange elever som ikke er blitt identifisert. Per og Pål sitt potensial kom til uttrykk først da de kom på Senteret. Dette samsvarer med definisjonen av elever med ekstraordinært læringspotensial, som sier at et

¹⁸ Børte m.fl (2016, s. 6) skriver at å sette inn tiltak for evnerike har blitt betraktet som elitisme.

Diskusjon og funn

potensial kun kan omformes til talent dersom elevenes behov blir identifisert og møtt¹⁹. Det kan virke som at Per og Pål har evnene og motivasjonen for å løse oppgavene på Senteret, til tross for at læreren deres trodde noe annet på forhånd. Skolen la ikke til rette for at elevene fikk utfoldet sitt potensial. Her ser en betydningen av Mönks flerfaktormodell, som viser at et ekstraordinært læringspotensial er en dynamisk sammensetning av flere faktorer²⁰. Modellen viser at skolen har stor betydning for å få realisert elevenes potensial. I dette tilfellet hemmer skolen realiseringen av Per og Pål sitt potensial. Eyre (1997, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 47) skriver at støtte og muligheter er de mest avgjørende faktorene for å få realisert et potensial. Dette fikk elevene da de kom på Senteret. De fikk da vist sitt potensial, og starten på identifiseringen begynte her. L1 sa at det er viktig å se hver enkelt elev, bruke tid på hver enkelt elev og finne ut av interessene deres, noe som samsvarer med vår diskusjon i forrige avsnitt. Elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for å jobbe med det de har interesse for og opplever som viktig²¹. Dersom elevene skal få gjøre dette, er det avgjørende at læreren kjenner til deres interesser. Dette diskuterer vi i 5.2. Videre utdyper L1 at:

Har dere elever dere har en eller annen form for problemer med, enten utagerende eller innesluttet, lite sosial, passer kanskje ikke så godt sammen med resten av gruppa, så kan det være at noen av de elevene trenger mer utfordringer. Det er som regel ikke hele svaret, men det kan være en del av det. De som viser forståelse, innsikt og interesse, ikke glem interesse, for et fag som går utover det som er "normalt". Eller går utover det som er normal forståelse for læreplanmålene kanskje.

Vi tolker at L1 mener de problemene elevene viser i klasserommet *kan* skyldes at de trenger mer utfordringer i undervisningen. Ifølge L1 kan elevgruppen uttrykke mangel på tilpasset opplæring gjennom utagerende atferd i klasserommet. Dette samsvarer med første sitat i dette kapitlet av NOU 2016:14 som sier at atferd er elevens måte å fortelle hvordan den har det. Ulike problemer elevene kan oppleve ble presentert i tabell 1. For eksempel kan de irritere andre og vise kroppslig uro på grunn av mangel på inkludering. De kan også oppleves som sta og motsette seg rettleiding. Dersom en opplever at elever viser problematferd i skolen, må en gjøre tiltak. Problematferd er ikke ensbetydende med ekstraordinært læringspotensial. Derfor

¹⁹ Definisjonen av elever med ekstraordinært læringspotensial er skrevet i kapittel 2.1

²⁰ Mönks flerfaktormodell er redegjort for i 2.1.2

²¹ Karakteristikk av elevgruppen er redegjort for i 2.1.1 og tabell 2.1

Diskusjon og funn

er det hensiktsmessig å undersøke om andre ting også indikerer ekstraordinært læringspotensial. Hvis en i tillegg opplever at elevene viser forståelse, innsikt og interesse som går utover normalt, bør en gå i gang med en identifiseringsprosess. En kan ta utgangspunkt i Nissen et. al. (2012, s. 116) sine spørsmål før en går i gang med prosessen²². Disse fremmer refleksjon over hva, hvorfor og hvordan identifisere. Det er viktig å være bevisst på hvorfor en vil identifisere læringspotensialet, slik at det skjer med en hensikt. Det kan være mer skadelig å identifisere ekstraordinært læringspotensial uten å sette inn tiltak, enn å ikke identifisere i det hele tatt (Eyre, 1997, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 117). Dersom vi vet at eleven har ekstraordinært læringspotensial, men velger å ikke gjøre tiltak, kan en i prinsippet si at vi går aktivt inn for å ekskludere eleven. Dette kan føles som et svik. Skogen og Idsøe (2011, s. 148) skriver at en bør identifisere så tidlig som mulig. Dette vil, slik vi ser det, kunne bidra til å unngå problematferd som nevnt ovenfor, så fremt en gir eleven utfordringer tilpasset dens nivå.

Jøsendalutvalget skriver om utfordringer ved identifisering av evner og potensial:

I Norge er det liten aksept og tradisjon for kartlegging av evner eller potensial, og verktøyene er derfor færre og dårligere enn i andre land som har utviklet egne identifiseringsverktøy [Blåsno, T (11.06.2016): Vil satse på evnerike elever. Budstikka]. (NOU 2016:14, 2016, s. 60)

Som nevnt i 2.2.1, er IQ-testing den enkleste måten å identifisere evnerike elever på. Bruk av IQ-testing er et omdiskutert tema, og i Norge brukes det ikke med det formål om å kartlegge læringspotensial. For å avgrense hva som regnes som ekstraordinært læringspotensial settes det ofte en grenseverdi på IQ over 130. Dette er noe en kan stille spørsmålstegn ved. Hva med et barn med IQ 127? Det vil trolig være et minimalt skille mellom læringspotensialet til dette barnet og et barn med IQ 130. Om resultatet blir over eller under 130 kan avhenge av dagsform, hvordan testsituasjonen oppleves og hvilken type test som blir brukt. Alle har rett på tilpasset opplæring med utgangspunkt i deres forutsetninger, uavhengig av evner, læringspotensial eller IQ. Dermed kan en undre seg over om IQ-testing med grenseverdi på 130 har noen betydning for læreren. På den annen side kan en ved å unnlate å evneteste, ikke få identifisert barn med ekstraordinært læringspotensial som underpresterer. En kan lure på

²² Spørsmålene er redegjort for i kapittel 2.2

Diskusjon og funn

hvordan underytere kan bli identifisert, når lærere ikke har testkompetansen som trengs for IQ-testing. Vi tenker at grenseverdien i grunnen ikke har betydning for læreren, men en IQ rundt 130 kan være med på å identifisere om barnet har ekstraordinært læringspotensial. Siden lærere ikke kan IQ-teste elever, må identifisering skje ved hjelp av andre metoder.

Etter å ha undersøkt teori, kunne vi ikke finne tester lærere kan bruke for identifisering av ekstraordinært læringspotensial. For å få innspill, sendte vi mail til Jørgen Smedsrud, stipendiat ved Universitetet i Oslo, og spurte om han hadde noen tanker rundt dette. Han mente at slike tester bør utvikles i samarbeid mellom lærere og PPT, slik at det er enighet i testens bruk og formål (Smedsrud, 2017). Vi tenker det er hensiktsmessig å koble inn PPT, ettersom de kan stille med testkompetanse og kompetanse på elevgruppen. Smedsrud sa også at en må tenke over hvilke spørsmål som viser potensial. Her eksemplifiserte han med åpne oppgaver og assosiasjonsoppgaver, for eksempel oppgaver med synonymer, ordleker og å stille spørsmål som “hva kan en binders brukes til?”. Dette kan ifølge Smedsrud danne et inntrykk av elevens kreativitet (ibid.). Som vist i 2.1.2 Mönks flerfaktormodell, er kreativitet en av faktorene som til sammen utgjør et ekstraordinært læringspotensial. Vi tenker at en god assosiasjonsoppgave kan være “hva mener du er en god venn?”. Elever med ekstraordinært læringspotensial har ofte behov for venner som kan tilfredsstillere deres sosiale og intellektuelle opplevelser (Idsøe, 2014a, s. 140, 144). Dermed har de kanskje andre tanker enn jevnaldrende rundt hva de assosierer med en god venn. Imidlertid vil ikke læreren vite at svarene kan være med på å identifisere, hvis den ikke vet om kjennetegnene på elevgruppen. Derfor tenker vi at det krever at læreren har god kunnskap om karakteristikker av elever med ekstraordinært læringspotensial.

I 2.2.1 skrev vi at lærere kan bruke fagprøver som en indikator på ekstraordinært læringspotensial. En kan også bruke fagprøver fra høyere trinn for å undersøke elevenes kompetanse. Jevnt over sterke resultater kan gi inntrykk av elevens læringspotensial. Sterke resultater kan ikke alene identifisere ekstraordinært læringspotensial, da “skoleflinke” elever også vil vise til gode prestasjoner. I tillegg vil elever som underpresterer ikke kunne bli identifisert på denne måten. Derfor må læreren ha andre informasjonskilder for identifisering:

Diskusjon og funn

Videre er ikke prøver alene et tilstrekkelig verktøy for å identifisere potensial for læring. Det er nødvendig å innhente informasjon ved hjelp av andre resultater, observasjoner og informasjon (dialog) som sier noe om elevenes forutsetninger. Dette er spesielt viktig for elever med stort læringspotensial som ikke alltid får vist sin kompetanse på tester og prøver, men gjennom andre uttrykksformer [Freeman 1998, Renzulli 2005]. (NOU 2016:14, 2016, s. 28, 29)

Med dette ser vi at gode resultater på fagprøver ikke er tilstrekkelig for å identifisere et ekstraordinært læringspotensial. Lærere, foreldre og venner kan bidra med informasjon om elever, som kan være til hjelp for identifisering²³. NOU 2016:14 forklarer at foreldre kan være en god hjelp i arbeidet med å identifisere hvilke behov elevene har og hvordan de best kan bli motivert til å lære ([Freeman 1998, Idsøe 2014a] i NOU 2016:14, 2016, s. 51). Foreldre kan komme med utfyllende informasjon til lærere fordi de kjenner barnet best og ser barnet og dets behov på hjemmebane. I intervju 2 anbefaler L2 Ella C. Idsøe sine nomineringsskjema som kartleggingsverktøy for identifisering av læringspotensial. Senteret tok utgangspunkt i Idsøe sine nomineringsskjema, og lagde skjemaer til elevenes lærere. Disse skjemaene går ut fra karakteristikkk på elevgruppen, der læreren vurderer hvorvidt ulike utsagn gjelder for eleven. Vi tenker at skjemaene er relevante for identifisering, siden de tar utgangspunkt i kjennetegn på elever med ekstraordinært læringspotensial. Det er ingen spørsmål som omhandler elevens prestasjoner. De handler om personlighetstrekk ved eleven. Dette fører til at en kan fange opp underyttere som ikke kan vise til sterke prestasjoner. Et problem ved denne måten å identifisere på, er dersom læreren ikke har vært oppmerksom på disse sidene ved eleven tidligere. To eksempler på utsagn fra nomineringsskjemaet er "ønsker å vite hvordan ting fungerer" og "kan trekke gode konklusjoner basert på fakta". Det kan være læreren ikke har lagt merke til dette hos eleven. I tillegg er elevgruppen som nevnt heterogen, og derfor varierer personlighetstrekkene fra elev til elev. Derfor vil ikke alle utsagnene i skjemaene passe for hver elev med ekstraordinært læringspotensial. Vi tenker at identifiseringsprosessen bør foregå over tid i klasserommet, slik at læreren blir oppmerksom på de ulike sider ved elevene. Som for eksempel om de kan trekke gode konklusjoner basert på fakta. Et annet aspekt en kan problematisere, er at nomineringsskjemaene ikke måler potensial. Læreren kan få en indikasjon på et ekstraordinært læringspotensial, men potensialet kan ikke måles gjennom skjemaene.

²³ Hvordan lærere, foreldre og venner kan bidra med informasjon har vi forklart i 2.2.2

Når læreren har kunnskap om hva som kjennetegner elevgruppen, kan annet arbeid eleven har gjort støtte identifiseringsprosessen. Smedsrud og Skogen (2016, s. 126) foreslår at læreren har en mappe for hver elev, hvor elevarbeid lagres. Ved å se på elevmappene kan læreren vurdere om det virker som eleven har annerledes tankegang, er kreativt eller er kunstnerisk anlagt. Dette kan være alt fra malerier, arbeid gjort i naturfagstimen, programmering eller en interessant løsning på et problem (ibid.). Her er det viktig at læreren har kunnskap om elevgruppens kjennetegn.

5.1.1 Funn – forskningsspørsmål 1a

Sammenfattet ser vi at det ikke er en enkelt test som kan identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial. Det kreves en kombinasjon av ulike faktorer. For det første er det avgjørende at læreren kjenner elevene sine godt. På den måten vil det være lettere å oppdage evnene til eleven. Her spiller gode relasjoner mellom lærer og elev en viktig rolle. For å få til dette, må læreren ha positiv holdning til elevens evner. Det holder ikke å kjenne eleven sin godt, dersom en ikke har kunnskap om elever med ekstraordinært læringspotensial. For å identifisere et ekstraordinært læringspotensial, må læreren ha kjennskap til karakteristikk av elevgruppen. Vi har også sett at det er viktig å identifisere tidlig, slik at elevene får deres rett på tilpasset opplæring så tidlig som mulig.

IQ-testing kan være med på å identifisere ekstraordinært læringspotensial, men det er noe lærere ikke kan gjennomføre. Derfor må en bruke andre verktøy for identifisering. Dette kan være nomineringsskjemaer, fagprøver og oppgaver som kan indikere et ekstraordinært potensial. Nomineringsskjemaer kan fylles ut av foreldre, lærere, venner eller eleven selv. De viser ikke til prestasjoner, men karakteristikk av eleven. Jevnt over sterke prestasjoner på prøver kan tyde på at eleven har ekstraordinært læringspotensial. Det er fordi elever med ekstraordinært læringspotensial kan vise høy måloppnåelse. Oppgaver som kan indikere ekstraordinært potensial er åpne oppgaver og assosiasjonsoppgaver som “hva kan en binders brukes til?”. Disse kan vise elevens kreativitet, som er et kjennetegn på elevgruppen. Læreren kan også vurdere elevarbeid som er samlet i elevmapper. Også her er det viktig med kunnskap om elevgruppen for å vite hva en skal se etter.

Gjennom vår studie har vi oppdaget at lærere ikke har verktøy for å måle læringspotensial. Dette ser vi på som en utfordring i identifiseringsprosessen. For at lærere lettere skal kunne identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial, ser vi det som nødvendig at slike tester utvikles. Ikke for at læreren skal sette merkelapper på elevenes intelligens, men for å kunne tilpasse til alles læringsbehov. Dette er også for å unngå konsekvenser av manglende identifisering og manglende tilpasset opplæring, noe vi kommer tilbake til i 5.3.

5.2 Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial?

There is nothing so unequal as the equal treatment of unequals.

- Paul Brandwein

I dette delkapitlet vil vi diskutere tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial. Vi er innforstått med at disse elevene vil være i ordinær klasse og vil få tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Målet vårt er å komme med forslag på tiltak for elevgruppen som kan gjennomføres i ordinær klasse. Vårt fokus er på betydningen tiltakene har for elever med ekstraordinært læringspotensial.

I intervjuet spurte vi hvordan de utarbeidet aktiviteter til samlingene. Dette svarte L1:

Vi spør og om ønsker, og alle ønsker mer praktisk arbeid, lage og bygge ting. Og det er perfekt, for det er jo så tverrfaglig og fint. Forøvrig spurte jeg også om de har fått noen nye interesser, om de skjønnte nye sammenhenger, om de plutselig har fått interesser for et fag de ikke visste om eller ikke trodde de var interessert i før. Og så godt som alle svarte ja på det.

Ut fra dette sitatet ser vi at Senteret tar utgangspunkt i elevenes interesser. I arbeid med interessene jobber de praktisk og tverrfaglig. Et kjennetegn ved elevene er at de er utholdende, resultatorientert og involvert dersom det jobbes ut fra deres interesser²⁴. Elevene hadde ulike interesser, derfor ble det aktiviteter som var svært forskjellige. Dette ga elevene mulighet til å få nye interesser. For eksempel var flere jenter blitt interesserte i programmering, noe de ikke hadde fattet interesse for tidligere. Vi observerte flere gode

²⁴ Se 2.1.1 for kjennetegn på elever med ekstraordinært læringspotensial

Diskusjon og funn

eksempler på hvorfor det er viktig å lage oppgaver ut fra elevenes interesser. I det følgende diskuterer vi rundt to av observasjonene.

Etter en undervisningstime var ferdig, snakket læreren (L1) og elevene om hvordan et mye hurtigere trådløst internett kan bli utviklet i framtiden. Vi fikk inntrykk av at dette ikke var planlagt, men temaet ble relevant i samtale med elevene. L1 forklarte med bakgrunn i forskning hvordan en kan få internett av LED-lyspærer. En elev ble helt euforisk. Eleven begynte å reflektere over hvordan dette kunne forenkle hverdagen. Her koblet eleven inn lysets hastighet, og hvorfor internett da ville bli betydelig raskere. Han reflekterte også over fleksibiliteten dette kunne føre til, hvor han eksemplifiserte med at en kunne få trådløst nett på busstopp. Vi kjente igjen flere kognitive egenskaper av elever med ekstraordinært læringspotensial. For eksempel viste eleven evne til å skape egne tenkemåter for problemstillinger og ideer. Han viste evne til å overføre og abstrahere kunnskapen og koblet den mot dagliglivet. I tillegg stilte han kritiske spørsmål til læreren om hvordan dette skulle fungere, noe som også er et kjennetegn ved elevgruppen. Læreren svarte på spørsmålene og eleven responderte med: “Wow, fantastisk!”. Vi ser på dette som en form for *berikelse*, fordi L1 lar eleven spinne videre på temaet. Ved berikelse av undervisning tar en ofte utgangspunkt i elevenes interesser og behov²⁵. Læreren kan gi eleven anledning til å jobbe mer grundig med fag. I en klasseromssituasjon ville vi oppfordret eleven til å fordype seg i temaet, ved for eksempel et sideprosjekt som vi nevnte i 2.3.1.1. Vi mener det vil være hensiktsmessig om eleven får valgfrihet i problemstilling og hvordan det ferdige produktet skal fremstilles. Dette tenker vi med utgangspunkt i at elevgruppen har behov for frihet og individualisering når det gjelder læringsstil og viser tidlig evne til å initiere og utvikle prosjekter²⁶. Derfor vil denne tilretteleggingen være stimulerende og utviklende for eleven. I 2.3.1 presenterte vi fire komponenter for tilpasset opplæring. Den tredje komponenten er å tilpasse for elevens læringsstil. I denne sammenhengen tilpasser en for læringsstilen ved at eleven selv får velge hvordan produktet skal fremstilles, og dermed også selv får bestemme hvordan arbeidsprosessen fram mot det ferdige produktet skal bli. Det er viktig at læreren anerkjenner

²⁵ I 2.3.1.1 har vi redegjort for hvordan en jobber med berikelse av undervisning

²⁶ Se 2.1.1 for kognitive egenskaper for elever med ekstraordinært læringspotensial

Diskusjon og funn

elevenes individuelle behov i læringsprosessen. Berikelseeksemplet over er en måte å ivareta og anerkjenne elevgruppens behov.

En annen time bygget de laserkommunikatorer. Dette forklarte L1 slik:

Det vi gjorde var at vi bygget en laserkommunikator, som er rett og slett en elektronisk duppeditt du kan koble telefonen til, og sende musikk inn i fra Spotify og sånn. Så modellerer den musikken inn på et laserlys, så kan vi sende det laserlyset avgårde trådløst. Så lager vi en mottaker som kan ta imot og demodelere det og gjøre det om til musikk igjen. Det vil si at vi kan sende musikk trådløst ved hjelp av en laser. Kjempemorsomt!

En gutt på samlingene gikk med headset og hørte på musikk hele tiden. Ofte observerte vi han vandre omkring mens de andre elevene arbeidet. I denne timen så vi ikke headsettet og det var første gang vi hørte han være muntlig aktiv. Da læreren forklarte det praktiske arbeidet med teori, stilte eleven spørsmål og kom med kommentarer. Spørsmålene var på et høyt faglig nivå. Et kjennetegn ved elevgruppen er at de kan vise ekstraordinær innsats dersom de arbeider med noe de har interesse for og erfarer er viktig. Eleven var mye mer involvert trolig på grunn av at de jobbet ut fra hans interesse.

På bakgrunn av dette ser vi at en kan nå inn til elevene ved å bli kjent med dem og finne deres interesser. Det vil være umulig å alltid koble elevenes interesse til undervisningen, og er heller ikke intensjonen da elevene må få måloppnåelse i kompetansemål fra Kunnskapsløftet. Likevel vil det i noen tilfeller være hensiktsmessig. I 2.1.2 nevnte vi at eleven tiltrekkes oppgaver den synes er morsom. Dersom de synes oppgavene er morsomme vil det fremme motivasjon. I tillegg kan det være en viktig faktor for å bygge gode relasjoner. I 2.3.2 skrev vi om to sentrale dimensjoner i gode lærer-elev relasjoner er anerkjennelse og tillit. Vi tenker at å implementere elevens interesse i undervisning, viser at læreren anerkjenner eleven. Det er fordi en lytter til eleven, og bekrefter gjennom å implementere interessen i undervisningen. Det er også med på å skape tillit mellom lærer og elev, fordi det viser at læreren bryr seg om eleven og dens interesser. I 5.2.1 diskuterer vi relasjoners betydning for elever med ekstraordinært læringspotensial.

L2 forklarer fordelene elevene får ved å delta på samlingene:

Diskusjon og funn

Vi har også en del utstyr som ikke skolene har som vi kan bruke, også har vi tid. De får jo være hos oss i to-tre dager og jobbe med tema. Det er klart at da kan vi gå mer i dybden på de temaene enn det som er mulig i skolen.

L2 sier at Senteret har utstyr skoler ikke har, mer tid og mulighet til å gå i dybden av valgte temaer. Vi tolker det slik at Senteret kan bruke lengre tid enn lærere på planlegging og gjennomføring av undervisning. De kan ta et utvalg av kompetansemål fra læreplanen og jobbe grundig med målene, i motsetning til lærere som må jobbe med alle. Dermed har lærere større tidspress og det blir vanskeligere å jobbe i dybden. Vi tror dette kan føre til at vi som lærere arbeider i overflaten av tema. Før en rekke å komme i dybden av et tema, må en begynne på et nytt emne. Med et tidspress tar vi oss kanskje ikke tid til at elevene får reflektere over tema og egen forståelse. Det elevene oppnår da er overflatelæring²⁷. Å studere et tema i dybden gagnar elever med ekstraordinært læringspotensial. Senteret har ressurser og kompetanse som de fleste lærere ikke har. Dermed er det mange aktiviteter på Senteret som ikke direkte kan overføres til skolen. Det vi kan gjøre, er å inspireres av Senteret til aktiviteter og innfallsvinkler som kan brukes. L1 kom med et godt eksempel på hvordan en praktisk innfallsvinkel kan gjøre undervisningen mer motiverende, og at en i større grad ser sammenhenger mellom teori og praksis:

For å ta et eksempel, skal du lære om grunnprinsippene i elektromagnetisme. Du kan stå antagelig å prate i to uker om det til en elev teoretisk til du blir blå uten at han nødvendigvis skjønner det. Og det er i hvert fall kjedelig, bare se det her på papiret. Men du kan også bruke to timer på å forklare det og gjøre en praktisk oppgave, for eksempel bygge en høyttaler fra scratch. Det koster deg tre kroner per elev å bygge en høyttaler, den virker og den forklarer alle grunnprinsippene i elektromagnetismen. Og du kan ta teorien og det praktiske sammen, de får bygge seg et kult produkt, motivasjonen blir jo stor for den virker, de kan høre på musikk på den. Og det koster nesten ingenting. Så det er jo sånn, hvis du setter av to timer til elektromagnetisme, så kan jeg love deg at med å bygge høyttaler og litt teori som du henger på det, kan du få elever langt ned på barneskolenivå til å skjønne elektromagnetisme.

Av dette sitatet tolker vi at ved praktiske undervisningsopplegg kan elevene ha samme måloppnåelse på kortere tid, enn ved et teoretisk opplegg. Motivasjonen kan øke fordi de får skape et produkt som virker. I tillegg øker forståelsen fordi elevene ser teorien i en praktisk sammenheng. Etter å ha vært til stede på samlingene, har vi blitt inspirert til å jobbe mer med

²⁷ Tabell 2 Skillet mellom dybdelæring og overflatelæring (Sawyer 2006, oversatt av Gamlem og Rogne, 2016) viser forskjellen på dybdelæring og overflatelæring

Diskusjon og funn

praktiske innfallsvinkler. Vi har sett at elevgruppen blir motivert, og tilsynelatende har fått god forståelse gjennom de praktiske oppleggene. Ut fra Mönks flerfaktormodell er motivasjon en av faktorene som må være til stede for å få utnyttet sitt potensial. Derfor er det essensielt at elevene får jobbe med oppgaver de er motiverte for. Sitatet viser at det kan brukes kortere tid på å oppnå samme mål ved dette praktiske opplegget enn ved å lære det teoretisk. Det fører til at en får mer tid til å for eksempel relatere det en har lært til tidligere kunnskap og erfaringer. Dette vil hjelpe elevene med å se sammenhenger innenfor et område, og læringen vil føles mer meningsfull. En utfordring med opplegg som dette er at det krever kompetanse fra lærerens side. Forarbeidet er tidkrevende fordi en må tilegne seg kunnskap, handle inn utstyr og teste ut opplegget. I en hektisk lærerhverdag har en gjerne ikke tid til dette. Noe en kan gjøre er å bruke ressursentre, for eksempel Senter for IKT i utdanningen. Her kan klassen delta på gode, praktiske undervisningsopplegg. Under intervjuet med L1 diskuterte vi rundt nytten av en felles ressursbank hvor en kan hente gode undervisningsopplegg. L1 foreslo at ulike ressursentre skulle fått i oppdrag å utvikle undervisningsopplegg og teste de ut, med formål om at de skal spres til lærere. Når de er testet ut, kan lærere laste ned ferdige opplegg fra en ressursbank. Dette synes vi er en god idé. Det er ikke alle lærere har kompetanse til, derfor vil en felles ressursbank være til stor hjelp. Elevene får gode og gjennomtenkte undervisningsopplegg, og læreren får hjelp i undervisningsforberedelser.

L1 foreslo hvordan en kan tilpasse undervisningen til en hel klasse i en og samme metode:

Så det handler jo om å finne opplegg som eller metoder som er såne at du skal lære det samme, men metoden gjør at du kan la de som trenger mer utfordringer få mer utfordringer på samme tema. Da kan det være verdt å sjekke ut den her ABC-metoden. ... Det her kan tilpasses i alle fag... At man hele tida lager opplegg som er om det samme forsøket eller samme tema, men som har tre nivåer på dybde av hva du skal lære. Hvor selvfølgelig a må jo ligge innenfor læreplanen, det må jo kunne gjøre at de står på eksamen for å si det sånn, men at man på b og c nivået har gått dypere inn, og gir spørsmål som gir dypere innsikt og forståelse i tema. Og det behøver ikke å ta så veldig lang tid å tilpasse oppleggene sine på den måten. Og da har du på en måte nådd over hele. For du har utfordringer for de som presterer svakt, og i midten og de som presterer veldig, veldig høyt.

Her ser vi at L1 mener en kan tilpasse et opplegg til en hel klasse ved å gi tre nivåer av utfordringer. Opplegget åpner for at elevene kan arbeide i eget tempo eller begynne på oppgave B eller C med en gang. Et problem for elever med ekstraordinært læringspotensial er

Diskusjon og funn

at de kjeder seg over ordinært "pensum" og av å vente på at resten av klassen skal bli ferdig. Metoden åpner for å arbeide i eget tempo, og dermed vil elevene slippe å vente på resten av klassen. Siden elevene kan arbeide i eget tempo, tenker vi at ABC-metoden kan brukes for å akselerere undervisningen²⁸. Dette bruker en for at nivået og kompleksiteten skal samsvare med elevens ferdighetsnivå. Elevgruppen har behov for å bli eksponert for ideer på flere nivå, og derfor tenker vi denne metoden med fordel kan brukes²⁹. Siden karakteristikken av elevgruppen viser at de foretrekker å arbeide med komplekse og utfordrende ting eller situasjoner, kan ABC-metoden gi de mulighet til å arbeide på et mer krevende nivå når elevene er klar for det. Metoden åpner opp for å differensiere gjennom berikelse, fordi læreren baserer undervisningen på elevenes ulike nivå og lar elevene jobbe mer grundig med temaet. Vi tenker at dette er den samme metoden som Smedsrud og Skogen (2016, s. 78-79) kaller "må kunne, bør kunne, har mulighet til å lære"³⁰. I denne metoden jobber klassen med et grunnleggende tema og ut fra dette temaet jobber de videre så langt de klarer. Smedsrud og Skogen (2016, s. 78) skriver at elever med ekstraordinært læringspotensial ofte blir raskt ferdig med det "grunnleggende", og beveger seg videre til det mer komplekse. Metoden legger opp til at elevene skal kunne bevege seg videre ut fra egen mestring i oppgaven. I 2.3.1.3 skrev vi at akselerasjon og berikelse bør arbeides med samtidig. Da får elevene en hurtigere innlæringsprosess, i tillegg til å kunne gå i dybden og bredden av tema. Dette åpner metoden opp for, og derfor tenker vi den er hensiktsmessig.

Vi gir et eksempel på metoden ved å bruke et kompetansemål i naturfag etter 7. årstrinn: "forklare begrepet klima, kjenne til noen årsaker til klimaendringer og undersøke og registrere konsekvenser av ekstremvær" (Kunnskapsdepartementet, 2013). I arbeid med dette temaet kan a) være at elevene skal forklare begrepet klima og fortelle noen årsaker til klimaendringer. I oppgave b) kan eleven gjøre et utvalg av ekstremvær, for eksempel flom eller orkan, og undersøke hvorfor det oppstår og hva det kan føre til. I c) kan oppgaven være å finne ut om ekstremvær kan være menneskeskapt, og om det er noe mennesker kan gjøre for å forhindre ekstremvær. Med denne metoden kan elevene jobbe med utgangspunkt i sin

²⁸ I 2.3.1.3 har vi redegjort for akselerasjon

²⁹ Se tabell 1 for framstilling av kjennetegn, behov og problemer for elever med ekstraordinært læringspotensial

³⁰ Metoden er hentet fra Eyre (1997, 2000) "Must, should, could", vi velger å bruke den oversatte versjonen

Diskusjon og funn

nærmeste utviklingssone³¹, fordi de får utfordringer på sitt nivå. Oppgavene åpner for å arbeide så dypt med temaet som de ønsker, og vil dermed gagne elever med ekstraordinært læringspotensial.

Et kjennetegn ved elever med ekstraordinært læringspotensial er at de lærer fort. Om dette sier L2:

Ja, for dem lærer så fort at det dem får på skolen, det sitter med en gang.

L2 mener det er viktig å ta hensyn til at elevgruppen lærer fort. Vi tenker at siden elevgruppen lærer fort, bør det legges til rette for akselerert undervisning. I 2.4.1.2 skrev vi at akselerasjon kan innebære å arbeide seg raskere gjennom et tema. Hensikten er at nivået og kompleksiteten skal samsvare med elevens ferdighetsnivå og motivasjon. På Senteret observerte vi et eksempel hvor elevene fikk arbeide i sitt tempo. Elevene arbeidet to og to med å programmere en Micro:bit. Undervisningen var oppbygd slik at den startet med enkle introduksjonsoppgaver. På denne måten var alle elevene med fra start av. Allerede fra første oppgave begynte enkelte elever å arbeide seg raskere gjennom oppgavene. Andre fulgte progresjonen i undervisningen. Dette førte til at ingen elever virket til å kjede seg, fordi de fikk arbeide på et nivå og i et tempo som var tilpasset dem. Med dette tenker vi at akselerasjon kan være en hensiktsmessig strategi når enkelte har stor interesse og kunnskap for et tema.

L1 forklarer at de skal arbeide med problemløsning på samlingene:

En rød tråd på samling nummer 2 kommer til å være problemløsning. Vi skal utfordre dem så mye at de skal liksom ikke bare skjønne det. De skal få utfordringer som er harde og vanskelige. Også skal vi løse dem på en morsom måte. Og vise dem at de kan løse det på en måte som er gøy. Gi dem positive opplevelser med problemløsning.

Med dette utsagnet ser vi at L1 mener det er viktig å utfordre elevene. Elevene skal få utfordringer som er harde og vanskelige. Det er viktig at elevene blir utfordret og arbeider med oppgaver de ikke allerede mestrer. Dette virker demotiverende for elevene, som nevnt i

³¹ Vi har skrevet om den nærmeste utviklingssone i 2.5

kapittel 2.3.1. For enkle oppgaver gjør at elevene mister oppmerksomheten siden de synes undervisningen blir kjedelig. I tillegg er det svært viktig å utfordre elevene for å sikre at de ikke underpresterer. Et sitat fra en elev i NOU 2016:14 viser et ønske om større utfordringer: “I matten kan læreren for eksempel gi oss en bok med mattegåter og problemløsning, istedenfor å bare gi oss oppgaveboka for neste trinn. Eller vi kan få i oppgave å lage en oppgave som kan utfordre læreren.” (NOU 2016:14, 2016, s. 53). Dette synes vi er et godt innspill. Ifølge Smedsrud og Skogen (2016, s. 74) kan et ekstraark føles som straff for elevgruppen. Vi tenker at å få oppgaveboka for neste trinn til dels kan føles på samme måte. Elevgruppen har behov for å forfølge sine interesser. Når de har nådd kompetansemålene en holder på med, hvorfor kan de ikke få jobbe ut fra sine interesser? Siden motivasjon er en faktor for å realisere et læringspotensial, er det avgjørende at elevene får jobbe med oppgaver de er motivert for. I tillegg har de behov for å finne problemer de kan løse. Derfor vil problemløsningsoppgaver være en god måte å tilpasse undervisningen. Mönks flerfaktormodell viser at elever med ekstraordinært læringspotensial har en kreativ tankegang, hvor elevene er gode til å finne løsninger på problemer på en kreativ og oppfinnsom måte. Derfor vil det være hensiktsmessig å stimulere dette hos elevene med problemløsningsoppgaver som er vanskelige. Målet til L1 er å gi elevene gode opplevelser med problemløsning, og dette tenker vi er positivt for kreative elever.

At elevene får harde og vanskelige oppgaver er hensiktsmessig for en elevgruppe som har potensial til å oppnå ekstraordinære resultater. Her er det viktig å passe på at elevene får arbeide innenfor deres nærmeste utviklingssone. I kapittel 2.5 nevnte vi at det er her læring og utvikling skjer. Her beskrev vi også et eksempel fra Vygotskij hvor et barn hadde større nærmeste utviklingssone enn et annet barn på samme alder. Den nærmeste utviklingssonen til elever med ekstraordinært læringspotensial kan være større enn hos resten av en ordinær klasse. Det er viktig at læreren er innforstått med dette. I intervjuet sa L1 at vi kan ta disse elevene ganske langt ned på dypet i de forskjellige læreplanmålene. Bevissthet rundt dette er viktig, slik at en passer på å gi elevene vanskelige nok oppgaver for å utvikle dem. Elever med ekstraordinært læringspotensial kan utfordre medelever og lærere med “Hva om...”-type spørsmål (Idsøe, 2014a, s. 17). Vi tenker at elevene kan utfordres tilbake med spørsmålene. Elevene kan få tid til å arbeide med og reflektere over spørsmålet de selv undret seg over. Slik

Diskusjon og funn

kan en tilpasse ut fra elevenes interesse og utfordre deres kreativitet. På Senteret møtte vi en elev som hadde stor interesse for verdensrommet. Denne eleven kunne vi utfordret med: “Hva om vi fant liv på andre planeter?”. Dette er et åpent spørsmål eleven vil kunne spinne videre på.

NOU 2016:14 skriver også om strategien *berikelse*:

Berikelse handler om å gi elevene mulighet til å lære i dybden, men også i bredden, for eksempel gjennom å arbeide temabasert eller tverrfaglig [Renzulli 2005]. (NOU 2016:14, 2016, s. 56)

Her tolker vi at tverrfaglig arbeid er en måte å arbeide med berikelse på. I underkapittel 2.3.1.1 skrev vi at berikelse er en strategi for tilpasset opplæring som gagnar elever med ekstraordinært læringspotensial. I arbeid med denne strategien tar en ofte utgangspunkt i elevens interesser og behov. Elevene skal ved berikelse arbeide grundig med et tema. Om en bruker den kunnskapen en har lært i nye sammenhenger, vil det være enklere for elevene å forstå meningen i det de lærer. Vi observerte et opplegg på samlingene kalt “et slimete samarbeid”, hvor elevene brukte tidligere tilegnet kunnskap om forholdstall i en ny sammenheng. I slimoppgaven lagde elevene slim ut fra forholdstall de selv bestemte³². Målet var å kunne strekke slimet lengst. Her måtte de resonnerer seg fram til hvilket forholdstall som ville være best, ut fra forsøkene de gjorde. De jobbet tverrfaglig med forholdstall fra matematikk og brukte det i en praktisk sammenheng i naturfag. Den tverrfaglige tilnærmingen førte til at elevene forstod hvordan ulike forholdstall kan påvirke et resultat. I denne sammenhengen så de at forholdstallet påvirket elastisiteten på slimet de lagde. På bakgrunn av teori vi har lest og observasjonen vi gjorde, ser vi at en tilnærming som åpner for at elevene kan se ting i sammenheng er motiverende. Et kjennetegn på elever med ekstraordinært læringspotensial er at de har behov for å forstå hvorfor noe er som det er. En måte å fremme forståelse for dette er å jobbe tverrfaglig slik at elevene kan se temaet i en større sammenheng. For elevgruppen ser vi det som hensiktsmessig å skape undervisningssituasjoner der elevene kan bruke det de har lært tidligere til å forstå nye sammenhenger. Dette kan blant annet gjøres ved tverrfaglig arbeid.

³² Se kapittel 3.4 for beskrivelse av oppgaven

5.2.1 Læringsmiljøets betydning for elever med ekstraordinært læringspotensial

Children are as competent as the environment allows them to be

- ukjent

For å få til tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial, er et godt læringsmiljø avgjørende. I det følgende vil vi diskutere læringsmiljøets betydning for elevgruppen.

For å gi elevene mulighet til å utvikle sitt læringspotensial, må skolens læringsmiljø være preget av høye ambisjoner for alle elever. (NOU 2016:14, 2016, s. 18).

Jøsendalutvalget skriver at læringsmiljøet må være preget av høye ambisjoner for at elevenes læringspotensial skal kunne utvikles. En lærer med høye ambisjoner for elevene sine forventer at de gjør sitt beste og har tro på dem. Elever med ekstraordinært læringspotensial kan lære tidlig, fort og med høy forståelse³³. De foretrekker komplekse og utfordrende situasjoner. Blir de møtt med høye ambisjoner, vil de kunne utvikle sitt læringspotensial. For å møte elevene med høye ambisjoner, må de få utfordringer på sitt nivå. Her må læreren være bevisst på at elevene kan oppnå ekstraordinære resultater, og derfor trenger utfordringer på et avansert nivå. Det er i den nærmeste utviklingssone læring og utvikling skjer. Hvis eleven aldri får oppgaver tilpasset sin nærmeste utviklingssone, altså oppgaver som gir eleven utfordringer, vil heller ikke eleven utvikle sitt potensial. Derfor ser vi at elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for et læringsmiljø preget av høye ambisjoner. Dette underbygger Jøsendalutvalget i følgende sitat:

Utvalget mener det er spesielt viktig for elever med stort læringspotensial at læringsmiljøet er utfordrende, men støttende, at lærerne motiverer dem og møter deres læringsbehov og forutsetninger. (NOU 2016:14, 2016, s. 45)

Vi tolker at Jøsendalutvalget mener et utfordrende læringsmiljø i positiv forstand. Det vil si et miljø som gir utfordringer til elevene på deres nivå, ikke et miljø det er utfordrende å være en del av. Jøsendalutvalget utdyper hvilken rolle læreren har i forbindelse med å skape et godt læringsmiljø:

³³ Se 2.1.1 kognitive egenskaper

Diskusjon og funn

Utvalget er opptatt av at det er lærerens møte med eleven i det daglige, lærerens relasjon til elevene og lærerens profesjonelle vurderinger av elevenes behov som er avgjørende for elevens læringsmiljø. (NOU 2016:14, 2016, s. 80)

Læreren spiller en avgjørende rolle for læringsmiljøet i klasserommet. Det er læreren som skal vurdere og anerkjenne elevenes behov og forutsetninger, og videre gi tilpasset opplæring til dem. Derfor er elevene avhengig av at læreren ser dem og har en positiv holdning til dem. I 2.3.2 skrev vi at gode relasjoner fører til høyere prestasjoner blant elevene. Derfor er relasjonsbygging en sentral del av det å gi elevene tilpasset opplæring. Vi skrev også at det er et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev. Det er læreren som har ansvar for å bygge relasjoner og tilrettelegge for elevens interesser og behov. Siden elever med ekstraordinært læringspotensial har behov som kan skille seg fra resten av klassen, vil de være ekstra sårbare dersom læreren ikke ser sitt ansvar for relasjonsbygging med elevene. Det er fordi denne elevgruppen kan ha mer utfordringer i relasjoner til medelever. Dette tolker vi ut fra følgende sitat av L1:

Jeg vil jo tro at noen av de her har interesser som er litt uvanlige i klassen sin, så noen vil nok faktisk føle seg ganske alene med interessen sin. Og de får da komme hit å møte andre elever som har samme interesser som dem, er like gode som dem og som genuint er opptatt av de her fagene... Det handler om følelsen av gruppetilhørighet. Det er jo bare noe som er generelt viktig behov for alle mennesker egentlig. Og da få oppleve sånne vennskap sammen med folk som har samme interesser som deg selv. Det er egentlig viktig for alle, tror jeg da. Det gjør at vi får et miljø i gruppa som er godt for læring.

L1 presiserer at følelsen av gruppetilhørighet er et behov mennesker har. Om en er alene om interessene sine, og resten av klassen interesserer seg for noe annet, for eksempel fotball, kan det være vanskelig å finne sin plass i gruppen. Som vi ser i 2.3.2, sier Hattie at gruppesamhold er en nøkkelfaktor for godt læringsmiljø. Sitatet kan tyde på at elever med ekstraordinært læringspotensial vil ha vanskeligere for å oppleve et godt læringsmiljø, enn elever som har interesser som er vanlige i klassen. Læreren må være bevisst på dette og arbeide for at læringsmiljøet er godt for alle elevene. At elevene kan være alene om sine interesser ser vi også av følgende sitat av L2:

Også tror dem at dem er "sær og nerdat" fordi at dem har den interessen og at det sikkert er ingen andre som har disse interessene.

Diskusjon og funn

En observasjon på Senteret underbygger at elever med ekstraordinært læringspotensial kan føle seg annerledes. En elev pratet med medelevene om favorittsangen sin av AC/DC, og at han trodde ingen andre ville like den. Ingen av medelevene responderte på dette, men læreren fortalte at han hadde vært på konsert med bandet og at det var en opplevelse. Eleven virket kjempeglad for at læreren delte interessen med han. De fortsatte å snakke om AC/DC. Ved å ta utgangspunkt i elevens interesse arbeidet læreren for å skape et godt forhold til eleven. Dette er et eksempel på hvordan en kan forsøke å oppnå gode relasjoner. Gode relasjoner er en forutsetning for et godt læringsmiljø³⁴. En kan tenke seg at dersom en elev er alene om sine interesser og kanskje sliter med å finne sin plass i elevgruppen, vil det være særdeles viktig med god relasjon til læreren. Eleven som har andre interesser enn medelevene vil da nødvendigvis ikke føle seg så sær og nerdete, fordi læreren anerkjenner eleven og dens interesser. Likevel har elever med ekstraordinært læringspotensial også behov for å være i en gruppe hvor det sosiale fungerer godt:

Det sosiale samspillet og den sosiale sammensetningen av elever i en gruppe er den avgjørende faktoren for at elever med stort læringspotensial skal kunne prestere godt (NOU 2016:14, 2016, s. 65).

Vi så i 2.3.2 at elever med ekstraordinært læringspotensial har gode forutsetninger for å prestere godt i en heterogen gruppe, men at det forutsetter at gruppen fungerer godt. For at en gruppe skal fungere godt, må det være et godt sosialt samspill mellom aktørene. Børte m.fl. (2016, s. 21) poengterer at den sosiale sammensetningen av elever i en gruppe er viktig for elever med ekstraordinært læringspotensial sine prestasjoner. Læreren vil kunne gjøre gode tilpasninger for elevgruppen i den ordinære klassen så fremt det sosiale samspillet er godt. Samtidig kan de ofte ha behov for å være i grupper med andre på samme evnenivå, ettersom de kan føle seg annerledes, kan være sensitive og har et ønske om å bli akseptert av andre³⁵. Organisatorisk differensiering, som handler om å lage adskilte grupper utenfor den ordinære klassen, er et tiltak en kan gjøre i korte tidsperioder for å tilpasse undervisningen (Briseid, 2006, s. 53). Ved organisatorisk differensiering kan læreren dele inn elevene i nivådelte grupper. Dette er noe Idsøe (2014a, s. 38) anbefaler for elevgruppen. Ifølge Opplæringsloven

³⁴ Se 2.3.2 Læringsmiljø

³⁵ Se tabell 1 for elevens behov

Diskusjon og funn

§ 8-2 kan elever deles i grupper i deler av undervisningen (Opplæringslova - oppl, 1998). Ettersom handlingsrommet åpner opp for organisatorisk differensiering, mener vi lærere bør utnytte dette i sin differensieringspraksis. I 2.3.1 presenterte vi fire komponenter for tilpasset opplæring. En av komponentene er å tilpasse med utgangspunkt i elevens faglige nivå, hvor en bygger videre på elevens forkunnskaper. Elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for å bli forsynt med ny og utfordrende informasjon, ettersom de ofte innehar en stor mengde avansert informasjon på flere temaer. Dette fører til at de kan kjede seg og bli utålmodige over å vente på at resten av klassen skal bli ferdig med det de holder på med. Skogen og Idsøe (2011, s. 36) skriver at dersom opplæringen gjennomføres på et for lavt nivå, vil evnerike kunne miste motivasjonen og oppmerksomheten fordi det blir for kjedelig. Derfor kan det være hensiktsmessig å differensiere organisatorisk etter nivå i korte perioder.

I intervju 2 hørte vi to ulike eksempler på hvordan den sosiale sammensetningen av elever påvirket skolehverdagen til to elever med ekstraordinært læringspotensial. L2 forklarte to erfaringer hun og en kollega hadde med deres barn:

Vi har to helt forskjellige erfaringer, og to helt forskjellige unger. Jeg har en som var kjempegod i fotball også, så han fungerte veldig godt i skolen. Mens dattera til han "Knut" var blant de som slet på skolen fordi hun var så annerledes enn de andre jentene i klassen.

L2 sitt barn fungerte på skolen fordi han hadde felles interesse med mange i klassen, og passet dermed inn i elevgruppen. Det andre barnet hadde problemer med å passe inn fordi hun var annerledes. Det kan virke som at de to elevene er ulike typer av barn med ekstraordinært læringspotensial³⁶. Vi vil være forsiktig med å kategorisere barna da vi har lite informasjon om dem. Samtidig kan det være interessant å diskutere rundt ulike typer for å belyse at enkelte vil ha større behov for et rikt og inkluderende læringsmiljø. L2 sa at sitt barn fungerte godt i skolen. Videre i intervjuet sa hun at han presterte godt og ble gitt større utfordringer i enkelte fag. Hun sa at utfordringene ikke ble store nok, noe som førte til at han ble lat. Dette minner om elevtypen *den vellykkede eleven*. Disse elevene mestrer skolesystemet og presterer høyt, men kan kjede seg og bruke minimal innsats for å komme seg gjennom skoleløpet. Hennes sønn ville hatt behov for et utfordrende læringsmiljø, slik at han kunne fått gode

³⁶ I 2.1.1 redegjorde vi for 6 typer av evnerike elever

arbeidsvaner og utfordringer på sitt nivå. “Knut” sin datter ligner på en *den utfordrende eleven*. Hun hadde vanskeligheter med å tilpasse seg skolesystemet fordi hun var annerledes. Dette kan ha ført til negativt selvbilde og frustrasjon på grunn av mangel på anerkjennelse. Et rikt og inkluderende læringsmiljø ville gagnet denne eleven, fordi vi tenker at et slikt læringsmiljø aksepterer og verdsetter forskjeller. I et slikt miljø ville det vært mindre problematisk for dattera til Knut å være annerledes. En av de viktigste faktorene som må være på plass for at elever skal få utløp for sitt læringspotensial, er et imøtekommende og utfordrende læringsmiljø³⁷. Dette ville vært positivt for begge elevtypene.

5.2.2 Funn – forskningsspørsmål 1b

Elever med ekstraordinært læringspotensial har ulike behov, og dermed trenger de forskjellige tilpasninger. Vi har sett at det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes interesser. Det er fordi denne elevgruppen er utholdende og kan vise ekstraordinær innsats dersom de får jobbe med noe de liker. Berikelse som strategi gagnar denne elevgruppen. Da tar en ofte utgangspunkt i elevenes interesser. Denne strategien kan utføres på mange måter, for eksempel ved at elevene har et sideprosjekt de arbeider med når de er ferdige med det som skal gjøres. I dette prosjektet kan de studere et tema de har interesse for i dybden. Ved å arbeide med elevens interesser, viser læreren eleven anerkjennelse, noe som er positivt for relasjonen mellom dem. Ved berikelse ønsker en å gi elevene mulighet til å arbeide i dybden og i bredden. En måte å gjøre dette på er med tverrfaglig arbeid. Det hjelper elevene med å se sammenhengene mellom fag eller tema. Elevgruppen har behov for å forstå hvorfor ting er som de er, noe tverrfaglig arbeid kan bidra til.

På Senteret har de større mulighet til å gå i dybden ettersom de har kompetanse og ressurser i sine fag. Å studere et tema i dybden gagnar disse elevene. Det Senteret gjør kan ikke direkte overføres til skolen, men vi som lærere kan inspireres av dem, for eksempel ved å jobbe praktisk. I praktiske opplegg får elevene ofte jobbe kreativt, for eksempel gjennom å skape ulike produkter. Å arbeide kreativt er motiverende for denne elevgruppen. Vi kan når det er hensiktsmessig bruke ressursentrene som finnes. Dette er elever som har stor kompetanse på deres interessefelt. En enkelt lærer har ikke kompetanse på alt, mens pedagoger på

³⁷ Se 2.3.2 for redegjørelse av læringsmiljøets betydning for elever med ekstraordinært læringspotensial.

Diskusjon og funn

ressurssentre gjerne har høy kompetanse på sitt felt. Derfor kan ressurssentre være et godt supplement for å berike undervisningen. I tillegg foreslår vi en ressursbank med undervisningsopplegg utviklet av lærere med kompetanse på det aktuelle temaet. Dette for å la elevene jobbe i dybden av læreplanmål.

En metode som når ut til mangfoldet i en klasse, er ABC-metoden. Elevene kan velge mellom aktiviteter på tre ulike nivå, og gir på den måten utfordringer til alle i en klasse. Metoden åpner opp for å akselerere og berike undervisningen samtidig. Det er fordi elevene kan arbeide i sitt eget tempo og har mulighet til å gå i dybden og bredden av tema. Elever med ekstraordinært læringspotensial har positivt utbytte av å akselerere undervisningen. Strategien åpner for at elevene kan arbeide raskere gjennom et tema. Dette er gunstig fordi elevgruppen lærer fort.

Det er viktig å gi utfordringer til elevene for å unngå at de arbeider med noe de allerede mestrer. Denne elevgruppen kan bli demotiverte og synes at undervisningen er kjedelig dersom undervisningen er på et for lavt nivå. Problemløsningsoppgaver er hensiktsmessige fordi elevene får utviklet sin kreativitet. I tillegg har elevgruppen behov for å finne problemer de kan løse. Vi har presisert at i tilpasset opplæring må en arbeide innenfor elevenes nærmeste utviklingszone, fordi det er her læring og utvikling skjer. Oppgavene som gis innenfor den nærmeste utviklingssonen vil være litt vanskeligere enn det eleven kan mestre på egenhånd. Derfor vil slike oppgaver gi elevene utfordringer.

Læringsmiljøet har stor betydning for elevenes læring og utvikling. For det første er gode relasjoner avgjørende for godt læringsmiljø. Gode relasjoner mellom lærer og elev fører til høyere prestasjoner blant elevene, og er dermed en viktig faktor for å gi tilpasset opplæring. Elever med ekstraordinært læringspotensial kan ha vanskeligheter med relasjoner til medelever, og har derfor særlig behov for god relasjon til læreren. Det skyldes at mennesker har behov for å bli sett og anerkjent. I tillegg bør læringsmiljøet være preget av høye ambisjoner. Det er fordi en presterer bedre dersom en blir møtt med forventninger om å gjøre sitt beste. Enkelte har større behov for et inkluderende læringsmiljø fordi de har vanskeligheter med å passe inn. Andre trenger i større grad et utfordrende læringsmiljø. Et

Diskusjon og funn

fremragende læringsmiljø vil være både inkluderende og utfordrende, og vil dermed gagne hele elevgruppen.

Elever med ekstraordinært læringspotensial kan ha positivt utbytte av å arbeide med elever på samme nivå som dem, blant annet gjennom organisatorisk differensiering. Dette observerte vi på Senteret. Her møtte de elever som var like interesserte i tema og i å arbeide som dem selv. Den oppfatningen har vi fordi alle arbeidet iherdig med oppgavene. Elevgruppen kan likevel prestere høyt i en heterogen gruppe, så fremt gruppen fungerer godt.

5.3 Hvilke konsekvenser kan det føre til dersom elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir identifisert eller får tilpasset opplæring?

Det er ikke snakk om å måtte motivere disse evnerike barna, men å ikke ta motivasjonen fra dem

- Kjell Skogen

Først og fremst har elevene en lovfestet rett om tilpasset opplæring, også elever med ekstraordinært læringspotensial³⁸. I Norge har vi en visjon og et mål om en likeverdig og inkluderende skole. Om ikke alle elever får tilpasset opplæring, er ikke skolen likeverdig og inkluderende. Et overordnet prinsipp i den norske skolen er at skolen skal være for alle. Her handler det om å gi alle elever like muligheter. Siden vi er forskjellige vil det ikke si at de skal få like oppgaver, men differensierte oppgaver. Det er flere problemer elevgruppen kan møte. Vi har gjort et utvalg av problemer med utgangspunkt i innsamlet data.

NOU 2016:14 påpeker at det er viktig med tidlig identifisering:

Tidlig identifisering er avgjørende for å ivareta det potensialet som ligger i barnet. Hvis dette ikke blir avdekket, står barnet i fare for å ikke bli sett og kan bli understimulert. (NOU 2016:14, 2016, s. 61)

Vi tolker at Jøsendalutvalget mener å identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial. Siden den andre undergruppen av elever med stort læringspotensial har høy måloppnåelse, vil læreren lett kunne se hvem disse elevene er³⁹. Samtidig er det viktig å påpeke at elever med ekstraordinært læringspotensial kan ha høy måloppnåelse. Det er viktig at disse også blir identifisert, for å sikre at de ikke underpresterer. Selv om de viser høy måloppnåelse på sitt trinn, kan det være at de har potensiale til å nå et enda høyere nivå. Om elevene har potensiale til å prestere høyere, men underpresterer, er det viktig at dette blir sett. Ved underprestering over lang tid står eleven i fare for å bli lat. Dette gir L2 et eksempel på:

³⁸ Vi presenterte opplæringsloven § 1-3 i kapittel 2.3

³⁹ Vi redegjorde for to undergrupper av elever med stort læringspotensial i 2.1

Diskusjon og funn

Men han møtte nok ikke noe særlig motstand, ikke heller på universitetet, ikke i stor grad i hvert fall. Men det var nok fordi han var veldig flink på skolen så ble han lat, fordi han trengte ikke å gjøre så veldig mye.

Eleven L2 beskriver møtte sjelden utfordringer i skolesammenheng og lærte aldri å lære. Når eleven ikke blir utfordret, trenger den ikke å utvikle strategier. Det er fordi den ikke trenger å streve for å mestre lærestoffet. Konsekvensene av dette forklarer L1 her:

På ett eller annet sted i utdanningen din, enten det er på videregående eller universitetet så vil du møte utfordringer som er sånne at du må jobbe for å komme gjennom og forstå. Og hvis du aldri har lært eller hatt en positiv opplevelse med å jobbe med et fag eller løse en utfordring, så er det en del som rett og slett møter veggen og dropper ut.

Her ser vi at dersom man ikke har opplevd å virkelig måtte jobbe for å gjennomføre oppgaver, eller lært strategier for å løse utfordringer, vil det være vanskelig når man en gang gjør det. L1 mener at på et eller annet tidspunkt vil det skje. Videre forteller han at en følge av å ikke ha lært å streve, kan føre til at eleven møter veggen og dropper ut. Dette samsvarer med at underytelse predikerer frafall, slik vi skrev i 2.4.2. Vi vet ikke hvordan det gikk med eleven L2 beskrev. Det kan tenkes at han ikke hadde blitt lat dersom han hadde fått positive erfaringer med å bli utfordret. Å mestre et vanskelig problem er stimulerende og utviklende, noe elevgruppen har behov for. Dette ser vi i Tabell 1 Sammenheng mellom kjennetegn, behov og problemer (Clark, 2013, i Idsøe, 2014a, s. 137-138), hvor det står at elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for å bli forsynt med ny og utfordrende informasjon og å finne problemer han eller hun kan løse.

L1 forklarer en konsekvens av at læreren ikke ser elevens store læringspotensial:

Hvis du kategoriserer en elev og sier at den her personen er dum og kan ikke komme lengre enn hit og hit i faget, så gjør du heller ikke noe for å prøve å trekke opp eleven i faget. Da blir det bare sånn at når eleven ikke får til, fordi han funker ikke på akkurat det opplegget du har laget, så tenker du jaja, han er bare sånn da, det er ikke noe vits i å legge noe mer i det, så setter du lav karakter og ferdig med det.

Her tenker vi at L1 snakker om elever med ekstraordinært læringspotensial som ikke er blitt identifisert på grunn av at læreren har et inntrykk av at eleven ikke har mulighet til å få høy måloppnåelse. Samtidig mener vi det er viktig at læreren alltid har et mål om å trekke *alle*

Diskusjon og funn

elever lengre opp i fagene. Det er læreren som har ansvar for elevens læring og utvikling. Når læreren ikke prøver å trekke eleven opp i faget, vil elevens utvikling stagnere. Det forventes ikke at eleven skal prestere, og dermed vil heller ikke eleven gjøre det. Dette kan bli en selvoppfyllende profeti fordi eleven formes av forventningene den blir møtt av. I eksempelet om Per og Pål hadde læreren ikke identifisert læringspotensialet deres⁴⁰. En konsekvens av dette var at læreren antok at de ikke ville få til noe. Når læreren ikke forventer at eleven kan prestere, vil ikke læreren gå inn for å trekke eleven opp i faget. Blir ikke elevene identifisert, vil heller ikke opplæringen bli tilpasset for dem. En konsekvens av dette var at Per og Pål underpresterte i skolen, ettersom de ikke var blitt møtt med forventninger om å prestere høyt. I 2.4.2 presenterte vi konsekvenser av underprestering. En av konsekvensene er negativ oppfatning av lærere og skolen. For elever som Per og Pål er det lett å få en negativ oppfatning av lærere og skolen, fordi de ikke blir anerkjent for sine evner. Dette fører videre til dårlige relasjoner mellom lærer og elev. For at elever med ekstraordinært læringspotensial skal få utløp for sitt potensial, må de være i et imøtekommende og responderende læringsmiljø⁴¹. Videre er gode relasjoner en avgjørende faktor for et godt læringsmiljø. Ergo er gode relasjoner en forutsetning for at eleven skal få realisert sitt potensial.

L1 forklarer hvordan elevene kan reagere om de ikke får utfordringer tilpasset sitt nivå:

Noen er jo bare stille og inntrukne, gjør ingenting ut av seg. Andre blir kanskje utagerende fordi at de kjeder seg ekstremt mye, får ingen utfordringer i løpet av skolen, og gir utløp for det ved å være utagerende.

Dersom elevene kjeder seg på skolen kan de utagere i klasserommet. Dette fører til et forstyrrende klassemiljø. Smedsrud forklarer at barn som opplever mangel på stimulering og tilpasset undervisning etter deres behov, kan oppfattes som rigide og vanskelig i undervisningssituasjonen (Smedsrud, 2014). Problemer som kan oppstå dersom behovene til elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir møtt, kan være at de oppleves som sta ved at de motsetter seg rettledning og kan irritere andre⁴². De kan også vise kroppslig uro på grunn av mangel på inkludering. Når elever oppfører seg vanskelig i klasserommet, forstyrrer

⁴⁰ Eksempelet om Per og Pål er forklart i 5.1

⁴¹ Les 2.3.2 for sammenhengen mellom læringsmiljø og realisering av læringspotensial.

⁴² Kjennetegn, behov og problemer er framstilt i tabell 1

Diskusjon og funn

det læringsmiljøet og dermed andre elever i klassen. L1 mente noen elever bare er stille og innesluttet. Da vil det være vanskelig for læreren å se elevens behov. Dette fører til at eleven ikke får tilpasset opplæring. En konsekvens av mangel på tilpasset opplæring ser vi her:

L1: Det er faktisk sånn at veldig mange av dem dropper ut på grunn av at de har kommet skjevt ut fra grunnskolen. Det er nettopp de her som ikke har fått utfordringer og begynt å kjede seg og begynt å hate faget.

Her ser vi igjen at en konsekvens av å ikke få tilpasset opplæring, er at eleven dropper ut av skolen. Siden elevene ikke er møtt ut fra sine forutsetninger, har de begynt å kjede seg og til slutt misliker de faget. Dette kan en se i sammenheng med Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingszone. Elever som ikke blir utfordret med oppgaver innenfor sin nærmeste utviklingszone kan utvikle dårlige arbeidsvaner, fordi de ikke må streve for å finne løsningen på oppgaver. Når en ikke må streve vil en heller ikke oppleve mestringfølelse, som videre kan føre til kjedsomhet. Misliker eleven faget, og senere kanskje også skolen, kan det føre til at han eller hun ikke ønsker å være på skolen og dropper ut. En av elevtypene kalles *De som dropper ut*⁴³. Disse blir som regel identifisert svært sent, noe som trolig har ført til manglende tilpasset opplæring. De lider av mangel på anerkjennelse og dette kan føre til depresjon, bitterhet eller lav selvfølelse.

Ved at eleven ikke passer inn i klassemiljøet, kan de møte sosiale utfordringer:

Det er de sosiale aspektene som blir løftet frem som særlig vanskelige, og noen sliter med å finne tilhørighet og føler seg annerledes. [Børte m. fl. 2016, innspill fra interesseorganisasjoner og fagmiljøer] (NOU 2016:14, 2016, s. 19)

Når eleven føler seg annerledes og har vanskelig med å finne tilhørighet, vil det være utfordrende å gå inn i sosiale relasjoner. Dersom medelevene ser på elever med ekstraordinært læringspotensial som annerledes, kan det føre til sosial stigmatisering. Dette skjer når en person blir ansett som annerledes fra den ordinære klassen. I 2.4.1 så vi at flere barn med ekstraordinært læringspotensial opplever å bli mobbet som følge av å oppfattes annerledes. Et fremragende læringsmiljø motiverer og stimulerer elevene til å lære gjennom undervisning av

⁴³ Vi redegjorde for 6 typer elever med ekstraordinært læringspotensial i 2.1.1

Diskusjon og funn

høy kvalitet, tilpasset opplæring og høye ambisjoner for elevene. Har en elev som blir mobbet på grunn av å være annerledes, vil det ikke være et fremragende læringsmiljø i klassen.

L1 forklarer hva som kan skje dersom elevgruppen ikke får utfordringer på sitt nivå:

... De gidder ikke mer, de mister helt interessen. Og den interessen er det vanskelig å finne tilbake til. Og da dreper vi interessen og det potensialet den eleven har da.

Han mener at de kan miste interessen for et fag, og på bakgrunn av dette miste læringspotensialet de har i faget. Når de mister interessen og potensialet er det vanskelig å finne tilbake til dette. Vi mener også at interessen for faget kan bli fratatt, og det vil vi som lærere ikke være medskyldige i. Om et potensial kan bli borte er vi usikre på. Det vi vet er at en kan miste muligheten til å få realisert sitt læringspotensial. Dette kan vi si med bakgrunn i Mönks flerfaktormodell som viser at flere faktorer må være til stede for å få realisert læringspotensial. I læringsplakaten står det at læreren skal gi alle like muligheter til å utvikle sine evner og talenter (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gir du ikke eleven utfordringer på dens nivå, gir du heller ikke mulighet til å utvikle dens evner og talenter.

Dette er elever med potensial til å oppnå ekstraordinære resultater. Blir evnene deres stimulert og realisert, kan disse barna gjøre en forskjell. Jøsendalutvalget skriver:

De siste årene har det vært mye oppmerksomhet rundt det faktum at Norge har få elever på høyt og avansert nivå i internasjonale studier (NOU 2016:14, 2016, s. 31).

Vi antar at siden det har vært sett på som elitisme å sette inn tiltak for elever med ekstraordinært læringspotensial, har det ført til at Norge har få elever som presterer på et høyt og avansert nivå. Dette fører til konsekvenser for samfunnet vårt. Ella Idsøe (Idsøe, 2014a, s. 25-26) skriver at en viktig grunn til å utvikle elevgruppens potensial er samfunnets behov for fremtidige innovatører. Videre skriver hun at vi trenger å satse på barn som kan skape løsninger på problemer vi står overfor i dag, både sosiale, økonomiske og miljømessige. Tiden vi lever i består av raske og store endringer og tilsvarende store utfordringer for menneskeheten (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 139). Vi mener Norge trenger barna med

ekstraordinært læringspotensial, fordi de er idealistiske barn med rettferdighetssans⁴⁴. Altså noen som vil strebe etter å nå et ideal. De har behov for å finne problemer de kan løse. Siden de har kapasitet til å se forbi det andre mennesker gjør og viser evne til å komme opp med originale ideer og nye løsninger på problemstillinger, vil de kunne utgjøre en forskjell. Det er vi som lærere som har ansvar for å tilrettelegge undervisningen slik at disse elevene blir stimulert og opprettholder motivasjonen sin. Om vi ikke gjør det, er konsekvensen at samfunnet mister personer som kan løse samfunnsutfordringer. Derfor er ikke manglende tilpasset opplæring kun en konsekvens for barnet i seg selv, men også for samfunnet som helhet.

5.3.1 Funn – forskningsspørsmål 2

En konsekvens av manglende identifisering eller tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial er *underprestering*. Det er ulike grunner til dette. Dersom elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir identifisert og av denne grunnen ikke får undervisning tilpasset sitt nivå, kan det være de underpresterer. Det kan skyldes at de ikke får nok utfordringer. En annen grunn til at elevgruppen kan underprestere er at de ikke ser meningen med arbeidet, og dermed viser mismot til å gjennomføre arbeidet. Dersom læringsmiljøet ikke er inkluderende, kan elevene underprestere. Det er fordi de er redde for å bli mobbet eller stigmatisert for sine evner, og dermed underpresterer de for å ikke “avsløre” hva de kan.

En annen konsekvens er at elever med ekstraordinært læringspotensial kan *droppe ut*. Ved underprestering over tid kan elevene bli late. Det er fordi de ikke er vant til å streve for å mestre. Elever som underpresterer utvikler heller ikke gode læringsstrategier fordi oppgaver har vært lette å gjennomføre og de har dermed ikke måttet utvikle strategier for å løse dem. De fleste opplever å møte utfordringer en eller annen gang i skoleløpet. Dersom elevene ikke har gode erfaringer med å arbeide hardt for å mestre noe, kan dette føre til at elevene på sikt dropper ut. En grunn er at elevene ikke har strategier for å løse utfordringer, og dermed blir skolen for tøff for eleven.

⁴⁴ Kjennetegn ved barna er presentert for i 2.1.1

For det tredje kan elever med ekstraordinært læringspotensial oppleve *sosial stigmatisering*. Enkelte av disse elevene kan bli ansett som annerledes på grunn av blant annet uvanlige interesser. Som følge av annerledeshet kan de oppleve å bli mobbet. Elevgruppen opplever nødvendigvis ikke å bli mobbet oftere enn andre, men de opplever mobbingen som mer sårt. Den sosiale stigmatiseringen gjør at elevene føler at de ikke passer inn. Dette er et lite inkluderende læringsmiljø.

En fjerde konsekvens er at eleven blir *fratatt muligheten for å realisere sitt potensial*. Dersom undervisningen blir på et for lavt nivå kan det føre til at eleven kjeder seg og etterhvert begynner å mislike faget. Dette kan videre føre til at eleven ikke får realisert potensialet sitt. Først og fremst er dette trist for eleven sin del. I tillegg trenger samfunnet disse barna. Eleven kunne med sitt potensial bidratt med løsninger på samfunnsproblemer vi står overfor i dag. Derfor kan det være en stor konsekvens sett fra et samfunnsperspektiv om en elev med ekstraordinært læringspotensial blir fratatt muligheten for å utvikle potensialet sitt.

5.4 Perspektiver framover

I dette kapitlet har vi diskutert våre forskningsspørsmål i lys av relevant teori. Ut fra diskusjonen har vi presentert funnene av forskningsspørsmålene. Essensen av funnene sammenfatter vi i kapittel 6. Her tar vi også for oss målsetningen for studien som besvarelse av forskningsspørsmål har bidratt til.

Diskusjon og funn

6 Avslutning

Målsetningen for denne studien er å bidra til økt fokus på elever med ekstraordinært læringspotensial og hvordan undervisningen kan tilrettelegges for dem. Derfor har vi gjennom kvalitativ forskning undersøkt forskningsspørsmålene: *Hvordan kan lærere identifisere og tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial?* og *Hvilke konsekvenser kan det føre til dersom elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir identifisert eller får tilpasset opplæring?* I det følgende skal vi sammenfatte de viktigste funnene fra kapittel 5, og med dette oppsummere svar på forskningsspørsmålene 1a, 1b og 2. Derneft kommenterer vi en relevant melding til Stortinget som kom etter at datainnsamlingen var ferdig. Til slutt vender vi tilbake til den utdanningspolitiske visjonen om en skole for alle.

6.1 Oppsummering av svar på forskningsspørsmålene

1a) Hvordan kan lærere identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial?

Lærere bør bruke en kombinasjon av ulike kilder for identifisering. For det første har vi sett at en viktig faktor for identifisering av elevgruppen er å kjenne elevene slik at en kan oppdage deres evner. Da er det avgjørende at læreren har kunnskap om elevgruppen. Dersom en ikke vet hva som karakteriserer elever med ekstraordinært læringspotensial, vil en ikke kunne kjenne igjen karakteristikkene hos elevene. Det andre en kan benytte seg av er nomineringsskjema. Skjemaene kan fylles ut av lærere, foreldre, venner og eleven selv. De er utarbeidet med utgangspunkt i karakteristikken av elevgruppen og vil derfor indikere ekstraordinært læringspotensial. For det tredje bør læreren vurdere elevens skolearbeid. Her kan en for eksempel se etter elevens kreativitet eller hvordan eleven arbeider med kompleksitet. Gode resultater på fagprøver kan tyde på et ekstraordinært læringspotensial, men elevgruppen kan også underprestere. I tillegg kan en vise høye prestasjoner på skolen uten å ha ekstraordinært læringspotensial. På bakgrunn av dette vil ikke fagprøver i seg selv være nok for å identifisere ekstraordinært læringspotensial.

Lærere har ingen verktøy som måler et læringspotensial. Dette er noe vi mener bør utarbeides for å styrke en identifiseringsprosess. Hensikten med et slikt verktøy vil være at en måler et

Avslutning

potensial i stedet for prestasjoner. Å måle et potensial kan være hensiktsmessig for å avdekke underyttere blant elever med ekstraordinært læringspotensial. Vi vil presisere at en ikke skal måle et potensial kun for å sette merkelapper. Vi ønsker å gjøre det for å anerkjenne eleven og gi den tilpasset opplæring.

1b) Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial:

En måte å tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial på er å akselerere undervisningen. Elevgruppen har positivt utbytte av denne strategien fordi de lærer fortere og har mindre behov for å repetere. Vi tenker at de kan jobbe i sitt tempo gjennom arbeidsoppgavene deres. Akselerasjon åpner opp for at elevene kan bevege seg videre når de mestrer det klassen holder på med. Dette er hensiktsmessig for elevgruppen kan bli demotiverte av å arbeide med ting de allerede kan. Når de er ferdig med arbeidsoppgavene sine, kan de få arbeide med deres selvvalgte sideprosjekt. På denne måten føles ikke å arbeide seg fort gjennom tema som straff, fordi de får arbeide med noe som motiverer dem i stedet for eksempelvis et ekstraark med mer av det samme.

Berikelse som strategi er en annen hensiktsmessig måte å tilpasse opplæringen for elevgruppen. I beriket undervisning får elevene jobbe i bredden og dybden av tema, ofte med utgangspunkt i sine interesser. Elever med ekstraordinært læringspotensial har kapasitet til å arbeide i dybden av kompetansemål. En måte å jobbe med berikelse på er dybdelæring. Dette passer for elevgruppen fordi de ofte er flinke til å legge merke til uvanlige sammenhenger, noe dybdelæring som undervisningsstrategi forutsetter.

For at læring og utvikling skal skje, må elevene arbeide innenfor den nærmeste utviklingssonen. Siden de har potensial til å oppnå ekstraordinære resultater er det viktig å gi de utfordringer. Dette kan gjøres gjennom for eksempel problemløsningsoppgaver. Elevene har behov for både å lage og å løse problemer. Læreren må derfor legge til rette for dette i undervisningen.

Vi har også sett at læringsmiljøet har stor betydning for denne elevgruppen. Et godt læringsmiljø krever gode relasjoner. Dette fører til høyere prestasjoner blant elevene. I et rikt

Avslutning

og inkluderende læringsmiljø passer alle inn og annerledeshet verdsettes. Da kan elevene fokusere på skolen i stedet for å streve med å passe inn. I et utfordrende læringsmiljø har læreren forventninger om at elevene skal gjøre sitt beste. På denne måten kan en unngå at enkelte underpresterer. Målet bør være et fremragende læringsmiljø.

2) *Hvilke konsekvenser kan det føre til dersom elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir identifisert eller får tilpasset opplæring?*

- *Underprestering:* Det kan skyldes at de ikke får nok utfordringer eller ikke ser meningen med arbeidet. Denne elevgruppen er opptatt av at arbeidet skal være meningsfylt. Opplever de arbeidet som lite meningsfylt, vil de ikke legge mye innsats i arbeidet.
- *Frafall:* Underprestering over tid kan føre til at eleven blir lat. De er ikke vant til å streve for å mestre, og utvikler dermed ikke gode læringsstrategier. Møter en utfordringer uten strategier for å komme seg videre, kan motstanden bli så tøff at eleven dropper ut.
- *Sosial stigmatisering:* Elever med ekstraordinært læringspotensial kan bli sosialt stigmatisert, fordi de kan bli ansett som annerledes. Dette kan føre til mobbing eller at eleven føler den ikke passer inn.
- *Eleven blir fratatt muligheten for å få realisert sitt potensial:* Blir ikke eleven stimulert med utfordrende og meningsfulle oppgaver, kan eleven mislike faget og på sikt ikke få realisert sitt potensial. Dette er både trist for eleven og trist sett fra et samfunnsperspektiv. Disse barna kan finne løsninger på problemer samfunnet står overfor, og derfor trenger vi dem.

6.2 ... og så kom melding til Stortinget nr. 21

Etter vi hadde avsluttet datainnsamlingen kom melding til Stortinget nr. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen, hvor blant annet Jøsendalutvalgets anbefalinger i NOU 2016:14 lå til grunn. Kunnskapsdepartementet poengterer at det er viktig at ulike elevgrupper med deres behov ikke settes opp mot hverandre. Tilpasset opplæring i en inkluderende skole er for alle elever (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017, s. 62). Derfor trenger

Avslutning

lærere kunnskap om elevers behov, deres måte å lære på og kompetanse i tilpasset opplæring. Kunnskapsdepartementet mener at for å bedre skoletilbudet for elever med stort læringspotensial, er en avhengig av å anerkjenne elevgruppen og å ha økt kunnskap om dem (ibid.)⁴⁵. Kompetanse til å differensiere gjennom blant annet dybdelæring og berikelse blir også trukket fram som viktige faktorer. I likhet med Kunnskapsdepartementet har vi kommet fram til at økt kunnskap og differensiering gjennom blant annet berikelse og dybdelæring er tiltak som vil gagne elevgruppen. I meldingen kommer det fram at departementet skal bidra til utvikling av digitale læringsressurser for elever med stort læringspotensial (ibid.). Dette er noe vi også foreslo for å hjelpe læreren med å tilpasse opplæringen for elevene. Departementet mener i likhet med Jøsendalutvalget at det er behov for kunnskap om identifisering av elevgruppen (ibid., s. 63). Med en sammenfatning av hvordan lærere kan identifisere barn med ekstraordinært læringspotensial, mener vi at vår avhandling kan bidra til økt kunnskap om identifisering.

6.3 En skole for alle

Uavhengig av hvorvidt en elev har ekstraordinært læringspotensial eller ikke, må vi som lærere tilrettelegge for læring og utvikling av alles potensial i skolen. Samtidig er det viktig å erkjenne at barn har ulikt læringspotensial, og at det må tilrettelegges for de ulike elevene. Vi må akseptere at alle er forskjellige. I denne studien har vi sett at elever med ekstraordinært læringspotensial trenger anerkjennelse for sitt potensial. Dette krever lærere med kompetanse på elevgruppen, som kan identifisere dem og vite hvilke tiltak for tilpasset opplæring som gagnar deres læring og utvikling. Det krever også et fremragende læringsmiljø, som preges av gode relasjoner mellom alle parter og undervisning av høy kvalitet.

Vi håper at vår avhandling kan bidra til en økende positiv holdning til elever med ekstraordinært læringspotensial. Jøsendalutvalgets NOU viser at fokus på elevgruppen får stadig større aksept. Likevel blir vi møtt med delte meninger når vi forteller om masteravhandlingens tema. Det kan tyde på at myten om at å gi spesiell hjelp til denne elevgruppen er å anse som uheldig elitisme, fortsatt eksisterer. Derfor ser vi at det fortsatt er

⁴⁵ Kunnskapsdepartementet bruker i likhet med Jøsendalutvalget samlebegrepet elever med stort læringspotensial

Avslutning

en vei å gå før elevgruppen får den anerkjennelsen de har behov for. Vi ønsker at avhandlingen skal bidra til å vekke nysgjerrighet for temaet, slik at andre kan forske videre på elever med ekstraordinært læringspotensial. I videre forskning ser vi det som interessant å undersøke hvordan en kan utarbeide en mer effektiv identifiseringsmetode. På denne måten vil identifiseringsprosessen gå hurtigere, og eleven får undervisning tilpasset sitt behov tidligere.

Etter fem års utdanning er vi nå klare for å gå inn i læreryrket. I våre klasserom ønsker vi å skape et inkluderende læringsmiljø der det er rom for alle. Arbeidet med masteravhandlingen har økt vår bevissthet på mangfoldigheten vi vil møte på i skolen, og viktigheten av tilrettelegging for enhver elev. Med dette vil vi arbeide for å nå det utdanningspolitiske målet om en skole for alle.

Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. *Nr. 62*, 123. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented *Gifted Child Quarterly* 32 (Number 2), 6.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bunting, M. (2015). Innledning. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 13-18). Oslo: Cappelen Damm.
- Børte, K., Lillejord, S., & Johansson, L. (2016), *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Coleman, L., J. , Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices *Journal for the Education of the Gifted* 38 (4), 258-376.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskningsetikkloven. (2006). *Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-30-56>.
- Gamlem, S. T. M., & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser - dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Herrmann, A., & Nevo, B. (2011). Gifted Education in German-Speaking Countries *Gifted and Talented International*, 26 (1-2), 15.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: forskning og praksis* (s. 136-160). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Idsøe, E. C. (2014a). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. (2014b). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 165-178). Oslo: Cappelen Damm.
- Idsøe, E. C. (2015, 08.09.2015). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. Hentet 16.02.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Idsøe, E. C. (2016). *Hva kjennetegner elevgruppen som utvalgets mandat omhandler?* fra <http://www.josendalutvalget.no/arbeidet/>
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jøsendalutvalget. (2016). *Mandatet*. Hentet 14.03.2017 fra <http://www.josendalutvalget.no/mandatet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læringsplakaten*.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i naturfag. Kompetansemål etter 7. trinn*. (NAT1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>.
- Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Trough the Lens of Student Engagement *Journal for the Education of the Gifted* 36 (2), 220-249.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf>.
- Mellin-Olsen, S. (Red.). (1996). *Samtalen som forskningsmetode: tekster om kvalitativ [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.
- Nasjonalt kompetansesenter for evnerike barn. (u. å. -a). *Ole Kyed*. Hentet 11.05.17 fra <http://nkeb.no/>
- Nasjonalt kompetansesenter for evnerike barn. (u. å. -b). *Professor Ella. C. Idsøe* Hentet 10.05.17 fra <http://nkeb.no/>
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen: identifisering, undervisning og utvikling* (Talent i skolen: identifikasjon, undervisning og utvikling). Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.

- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>.
- Olsen, M. H., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova - oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.
- Personopplysningsloven - popplyl. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger*.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence, and Effects. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 148-168.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sawyer, K. R. (2006). The New Science of Learning. I K. R. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 10): Cambridge University Press. Hentet fra http://assets.cambridge.org/97805218/45540/excerpt/9780521845540_excerpt.pdf
- Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen* (nr. 5), 7.
- Smedsrud, J. (2014). *Evnerike barn - en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring Spesialpedagogikk, 1*.
- Smedsrud, J. (2017, 16.02.2017). [Mailkorrespondanse].
- Smedsrud, J., & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Meld. 16 (2006-2007). (2006). *... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrel, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest* 12 (1), 3-54.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (Myslenie i reč'). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wadel, C., Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Svein-Erik Andreassen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 13.12.2016

Vår ref: 51102 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51102</i>	<i>Tilpasset opplæring for elever med høyt læringspotensial</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Svein-Erik Andreassen</i>
<i>Student</i>	<i>Nina Mari Henriksen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Kopi: Nina Mari Henriksen nha018@post.uit.no



Utvalget består av lærere som informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere elever direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at indirekte personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

