

Masteroppgave

# Metoder i tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial i Norge

En kvalitativ intervjustudie av fire lærere

**Hedvig Johansen**

**Master i spesialpedagogikk**

**120 studiepoeng**

**Vår 2023**

**Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet**





## Sammendrag

Denne studien har hatt som formål å undersøke hvilke tilpasningsmetoder som lærere mener fungerer for elever med stort læringspotensial (SL), og har sett på hvordan lærere arbeider for å ivareta disse elevenes faglige utvikling. Problemstillingen for studien er «Hvilke tilpasningsmetoder mener lærere bidrar til faglig utvikling hos elever med stort læringspotensial?». SL-elever har gjennom tidene fått lite omtale, og har blitt glemt i styringsdokumenter, lover og veiledere. Dette har påvirket utfoldelsen av kunnskap om elevgruppen blant lærere. Det er benyttet kvalitative intervjuer av fire lærere, hvor to arbeider i grunnskolen og to i videregående. Gjennom intervjuene fortalte lærerne om sine mange erfaringer med elevgruppen og hvordan de mener ulike undervisningsmetoder fungerer. Intervjuguiden var semi-strukturert, og inneholdt forhåndsbestemte temaer.

Studiens funn viser at det er flere egnede tilpasningsmetoder, og at det i stor grad handler om differensiert undervisning og undervisning basert på elevenes interesser. Videre kan det se ut som at lærer-elev relasjonen har betydning for effekten av ulike tiltak. Relasjonen er også viktig for å støtte og veilede elevene i utfordrende situasjoner slik at de kan oppleve mestring. Funnene indikerer at SL-elever har størst utbytte av åpne oppgaver, men at ulike elever kan ha ulike behov i grad av åpenhet. Både akselerasjon og dybdelæring er gode metoder, men påvirkes av ulike faktorer for hvilken effekt det gir. For akselerasjon gjelder det blant annet kompetanse hos læreren og skolens ressurser. I dybdelæring krever det at læreren har kapasitet til å følge opp og veilede elevene, samt at elevene opplever mening og nytteverdi i oppgavene. Et interessant funn var at flere lærere mener skapende og utforskende arbeidsmåter er gode metoder som bidrar til økt motivasjon og engasjement hos elevene. Hvilke undervisningsmetoder som egner seg, er også svært individuelt og må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og læringsbehov.

## **Abstract**

This study aimed to investigate the adaption methods that teachers believe work for students with high learning potential (HLP) and examined how teachers work to support these students' academic development. The research question for the study is "Which adaption methods do teachers believe contribute to academic development in students with high learning potential?". HLP students have historically received little attention and have been neglected in policy documents, laws, and guidelines. This has affected teacher's knowledge and understanding of this student group. The study utilized qualitative interviews with four teachers, two working in primary school and two in secondary school. Through the interviews, the teachers shared their experiences with the student group and their perspectives on various teaching methods. The interview guide was semi-structured and contained predetermined themes.

The findings of the study indicate that there are several suitable adaption methods, primarily focusing on differentiated instructions and teaching based on students' interest. Furthermore, it appears that the teacher-student relationship is significant for the effectiveness of various measures. The relationship is also important for supporting and guiding students in challenging situations to help them experience sense of achievement. The findings suggest that HLP students benefit the most from open-ended tasks, although different students may have different needs in terms of task openness. Both acceleration and in-depth learning are effective methods but are influenced by various factors determining their effectiveness. For acceleration, factors such as teacher competence and school resources play a role. In-depth learning requires teachers to have the capacity to follow up and guide students, as well as ensuring that students perceive meaning and utility in the tasks. An interesting finding was that several teachers believe that creative and exploratory approaches are effective methods that contributes to increased motivation and engagement among students. The suitability of teaching methods also varies greatly on an individual basis and must be tailored to each students' abilities and learning needs.

## Forord

Etter fem flotte år som student, avslutter jeg reisen og studenttilværelsen med denne masteroppgaven. Arbeidet med oppgaven har til tider vært en frustrerende og tidkrevende prosess. Det har likevel vært svært lærerikt og givende å møte mennesker som deler mitt engasjement for elevgruppen. Min interesse for elevgruppen oppstod allerede mitt første studieår på bachelor, da det så ut som at disse elevene ikke fikk den opplæringen de har krav på, med bakgrunn i antagelsen om at elever med høye intellektuelle evner klarer seg selv. Interessen førte til en bacheloroppgave om tema, og nå en masteroppgave, som jeg håper blir et lite bidrag til å løfte viktigheten av at også disse elevene får opplæring tilpasset sine læringsbehov.

Gjennom hele prosessen har jeg hatt gode støttespillere jeg ønsker å takke. Blant annet mine to fantastiske veiledere Jørgen Smedsrud og Ellen Egeland Flø. Samtalene våre har i flere tilfeller gitt meg ny motivasjon når arbeidet har føltes helt håpløst. Deres tilbakemeldinger har vært til stor hjelp og bidratt til å løfte oppgaven. Jeg vil også takke Maren Helene Kalhagen for korrekturlesing og forståelse for mine mange frustrasjoner fra denne tiden. Takk til alle mine medstudenter på lesesalen i 3. etasje på Helga Engs hus. Våre felles lunsjer og hyggelige samtaler har vært en stor hjelp i fullføringen av denne oppgaven.

En siste takk må rettes til lærerne som stilte opp som informanter i denne studien, og som var villige til å dele sine erfaringer. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til, tusen takk!

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	9
1.2 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING .....	10
1.3 DISPOSISJON AV OPPGAVEN.....	11
<b>2. TEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>13</b>
2.1 HVA ER EN ELEV MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL?.....	13
2.1.1 <i>Teorier om elever med stort læringspotensial</i> .....	14
2.1.2 <i>Karakteristika</i> .....	16
2.1.3 <i>Ulike behov</i> .....	19
2.2 IDENTIFISERING AV ELEVENE .....	20
2.2.1 <i>Ulike informasjonskilder</i> .....	21
2.3 UNDERVISNING FOR ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL .....	23
2.3.1 <i>Betydningen av differensiert undervisning</i> .....	24
2.3.2 <i>Akselerasjon</i> .....	25
2.3.3 <i>Dybdelæring</i> .....	27
2.3.4 <i>Andre undervisningsmetoder</i> .....	28
<b>3. METODISK TILNÆRMING</b> .....	<b>31</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN .....	31
3.2 FORSKNINGSINTERVJUET .....	32

3.2.1	<i>Utvalg og beskrivelse av informantene</i> .....	33
3.2.2	<i>Intervjuguiden</i> .....	34
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	35
3.3	ANALYSE OG TOLKNING AV DATAMATERIALET .....	36
3.3.1	<i>Transkribering</i> .....	37
3.3.2	<i>Kodingsprosessen</i> .....	38
3.3.3	<i>Reliabilitet, validitet og triangulering</i> .....	39
3.3.4	<i>Etiske refleksjoner</i> .....	42
<b>4.</b>	<b>FUNN</b> .....	<b>44</b>
4.1	IDENTIFISERING OG KARAKTERISTIKA.....	44
4.1.1	<i>Lærernes forståelse av elevenes karakteristika</i> .....	46
4.2	BEHOV .....	48
4.3	UNDERVISNINGSMETODER .....	53
4.3.1	<i>Differensiert undervisning</i> .....	54
4.3.2	<i>Akselerasjon og dybdelæring</i> .....	59
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON AV FUNN I LYS AV TEORI</b> .....	<b>67</b>
5.1	IDENTIFISERING OG KARAKTERISTIKA.....	67
5.2	BEHOV .....	69
5.3	UNDERVISNINGSMETODER .....	70
5.3.1	<i>Akselerasjon</i> .....	71
5.3.2	<i>Hva kjennetegner en god oppgave?</i> .....	72
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>74</b>
6.1	VIDERE FORSKNING .....	74

<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>76</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>81</b>
<b>FIGURER.....</b>	
<b>Figur 1.....</b>	<b>15</b>

**ANTALL ORD: 23046**



# 1. Innledning

I dagens samfunn er kunnskap og kompetanse sentrale kjennetegn. Arbeidet med utvikling av dette faller på utdanningssystemet. I Opplæringsloven uttrykkes det at formålet med opplæringen er å utvikle elevenes «... kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (1998, §1-1). Med et slikt formål står elevens individuelle utvikling i sentrum. Dagens skole er likevel organisert slik at læringen i stor grad skjer gjennom deltakelse i et fellesskap, som har sammenheng med at den norske skolen bygger på en inkluderingsideologi og en skole for alle. Dette bidrar til stort mangfold av ulike læringsbehov og forutsetninger blant elevpopulasjonen. For denne studien ligger fokuset på elevgruppen elever med stort læringspotensial.

Dette er en elevgruppe som gjennom tidene har fått lite omtale. De har tidligere blitt glemt i styringsdokumenter, utdanningssystemet, lover og veiledere, noe som har påvirket utfoldelse av kunnskap om elevgruppen i norsk skole. En konsekvens av det har blitt at deres læringsbehov ikke blir møtt på en god måte gjennom tilpasset opplæring, ettersom de som har ansvar for å tilrettelegge for dem ikke har den nødvendige kunnskapen eller kompetansen. De siste ti årene har det vært et lite utvalg av masteroppgaver og avhandlinger om akkurat dette tema. Mange skriver om hvordan man kan tilpasse opplæringen for elevene, mens andre har undersøkt foreldres og elevers møte med skolen (Lykkelige barn, 2023). Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvilke tilpasningsmetoder som lærere for elevgruppen opplever at fungerer, og da også eventuelt hvorfor de mener at noen metoder er bedre egnet enn andre.

## 1.1 Problemstilling

I litteraturen de siste årene har det vært fokus på ulike former for tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. I den forbindelse ønsker jeg å se nærmere på læreres meninger om hvordan tilrettelegging for slike elever bør foregå. Problemstillingen min lyder derfor:

## **Hvilke tilpasningsmetoder mener lærere bidrar til faglig utvikling hos elever med stort læringspotensial?**

Med denne problemstillingen blir studiens fokus å se på hvordan lærere i skolen arbeider for å ivareta elever med stort læringspotensial faglig utvikling. Tilpasningsmetoder vil si ulike undervisningsmetoder som akselerasjon, dybdelæring og andre alternative metoder, samt hvordan differensiert undervisning kan foregå. Hvordan lærerne ivaretar elevenes sosiale utvikling er også relevant, da dette kan påvirke faglig utvikling. Det vil eksempelvis være utfordrende for eleven å utvikle seg faglig dersom sosiale behov ikke er dekket. En annen årsak til at studien fokuserer på faglig utvikling er at det er svært relevant for samfunnet.

### **1.2 Avgrensning og begrepsavklaring**

Jeg har valgt å benytte begrepet elever med stort læringspotensial (SL) fremfor de ulike begrepene som benyttes i både norsk og internasjonal forskning. Dette er eksempelvis evnerike, begavede, talentfulle og gifted students. Elever med stort læringspotensial som beskrevet Jøsendalutvalget's rapport referer til elevens potensial til å lære, fremfor en antagelse om at elevene på grunn av sine høye evner er høytpresterende (NOU 2016:14, 2016).

Sentralt for denne oppgaven er tilpasset opplæring (TPO), som er et lovfestet prinsipp i Opplæringsloven der «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten.» (1998, §1-3). Begrepet opplæring, fremfor eksempelvis undervisning, viser at det er dybde i innholdet i lærestoffet, og at læringen kan foregå på flere måter. Mange er enige om at dette er noe av det mest utfordrende å få til i praksis i skolen i dag (Håstein & Werner, 2015). Det er likevel et mål å strekke seg etter, og er en viktig del for lærerens arbeid i møte med elevenes unike behov og mangfoldige forutsetninger. I den gjeldende veilederen om elever med stort læringspotensial står det at «Skolen må jobbe for at elever i arbeidet med fagene får møte utfordringer de kan strekke seg etter» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det ligger altså til grunn en holdning om at fagene i seg selv skal kunne utvides på den måten at det gir faglige utfordringer til alle elevene i klasserommet. I denne oppgaven vil TPO forstås som et middel for tilrettelegging

av faglig utvikling hos elever med stort læringspotensial. Lærere begrenses, samtidig som mulighetene utvides innenfor rammen av TPO. Fokuset vil ligge på hvilke muligheter lærerne har innenfor disse rammene, og hvordan man best kan tilpasse elevens opplæring.

USA har en lang tradisjon for å arbeide med elevgruppen. De har egne spesialklasser og spesialskoler, også kalt Gifted Programs, som har større mulighet for komprimering av læreplaner, mer utfordrende pensum og lar elevene fordype seg i temaer (Børte et al., 2016). I Norge har vi i dag talentsentre som et ledd i en nasjonal strategi kalt *Tett på realfag* i barnehage og grunnopplæring (NOU 2016:14, 2016, s. 17). Dette er et tilbud tilhørende vitensentre i flere norske byer der elevene får større og mer komplekse faglige utfordringer enn de gjør i ordinær undervisning. Det er også ment til å gi elevene en sosial arena der de kan møte likesinnede jevnaldrende. Dette tilbudet kan ligne på Gifted programmene de har i USA. Ettersom dette er et tilbud som tilbys utenfor skolen, vil jeg derimot ikke fokusere på det i oppgaven. Det er likevel viktig å være klar over at de finnes, samtidig som det tyder på at vi i Norge beveger oss i riktig retning i møte med elevgruppen.

### 1.3 Disposisjon av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, der det første er innledningskapittelet. Kapittel to utgjør oppgavens teorikapittel, og utgjør oppgavens teoretiske forankring. Her redegjøres det for hva som kjennetegner en elev med stort læringspotensial og hvilke behov de kan ha, samt hvordan de kan identifiseres. Videre beskrives en rekke undervisningsmetoder som forskningen mener er egnet for tilpasning til elevgruppen. Dette handler om differensiert undervisning, akselerasjon og dybdelæring. På bakgrunn av studiens funn er også utforskende arbeidsmåter og skapende aktiviteter inkludert her.

I kapittel tre presenteres den metodiske tilnærmingen for studien, som er kvalitative forskningsintervju. Det begrunnes og redegjøres for valg og fremgangsmåte i datainnsamling, analyse og tolkning. Kapittelet inneholder videre en diskusjon om studiens reliabilitet og validitet, samt refleksjon rundt etiske hensyn som er relevant for studien. Videre følger kapittel fire, som er funnkapittelet. Her presenteres funnene fra intervjuene, og er delt inn i delkapitler basert på hovedkategoriene fra analysen. I kapittel fem diskuteres

funnene i lys av problemstillingen og relevant teori. Avslutningsvis følger en konklusjon og oppsummering av studien.

## 2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet redegjøres det for studiens teoretiske forankring. Blant annet defineres hvilke teorier studien bygger på angående hva en elev med stort læringspotensial innebærer, samt hvilke karakteristika og behov de kan ha. Videre redegjøres det for ulike måter å identifisere dem på og hvorfor dette kan være en utfordring for læreren. Til sist fremstilles flere undervisningsmetoder som beskrives i litteraturen.

### 2.1 Hva er en elev med stort læringspotensial?

Elever med stort læringspotensial har store variasjoner innad i gruppen. Mange kan ha behov for mer kompleks læring enn det klasserommet de befinner seg i kan tilby. En vanlig antagelse er at dette er elever som ofte klarer seg selv og er høyt presterende (Børte et al., 2016). Noen har potensiale i et fag, andre i flere. De kan også være det litteraturen benevner som dobbelteksepsjonelle, som vil si at man har stort læringspotensial og sosiale eller faglige vansker. Eksempelvis læreversker, nevrodivergente vansker, eller syns- og hørselsversker (NOU 2016:14, 2016).

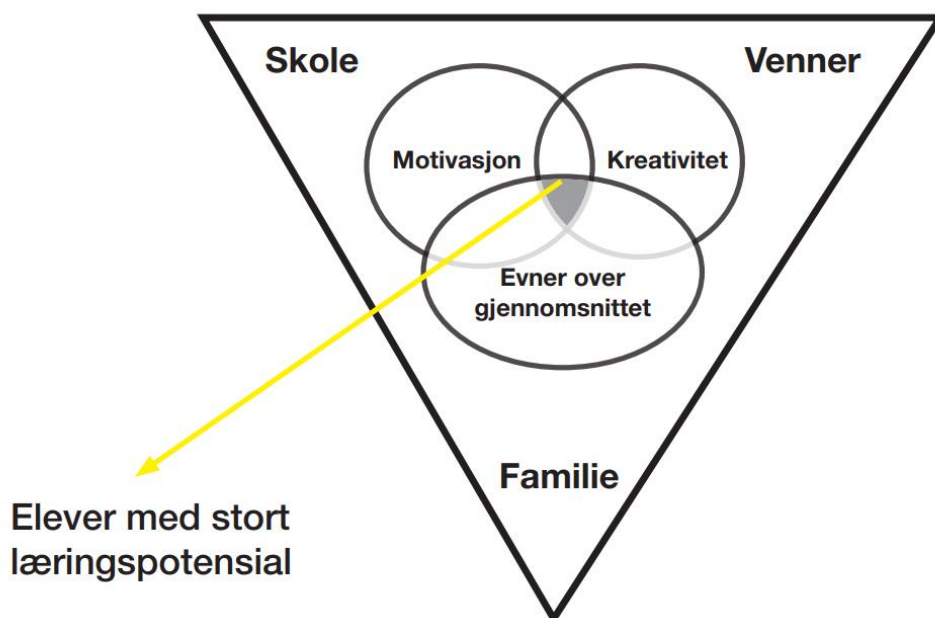
Olsen (2017) deler elevgruppen inn i kategoriene elever ekstraordinært læringspotensial, de med høy måloppnåelse, og de som har et uutløst læringspotensial, og viser til at kategoriene overlapper hverandre. Det er altså mulig å være en elev med ekstraordinært læringspotensial og høy måloppnåelse, samtidig som det også er uutløst potensiale. Forskerne bak NOU 2016:14 rapporten deler gruppen inn i kategoriene elever med stort læringspotensial og elever med ekstraordinært læringspotensial. Elever med SL omfatter ca. 10-15% av elevpopulasjonen, og kjennetegnes av at de gjerne har en god hukommelse og lærer raskt. De har derfor et større behov for stimulering enn jevnaldrende. De utvikler seg best i et utfordrende læringsmiljø med differensierte undervisningsmetoder. Elever med ekstraordinært læringspotensial omfatter ca. 2-5% av elevpopulasjonen, og kjennetegnes av at de har spesielle evner innenfor sine interesseområder. De er nysgjerrige og komplekse tenkere, samtidig som de opprettholder konsentrasjon over lengre perioder sammenlignet med jevnaldrende (NOU 2016:14, 2016).

## 2.1.1 Teorier om elever med stort læringspotensial

Flere har forsøkt å definere elever med SL gjennom ulike teorier for å beskrive hvordan de fungerer. De er varierende i form og innhold, men felles for dem er at de relaterer begreper prestasjoner, potensiale og intelligens for å beskrive stort læringspotensial (Idsøe & Skogen, 2011). Teoriene er dessuten nyttig for at læreren skal kunne utvide sin kunnskap om elevgruppen. I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i flerfaktormodellen til Mönks og Ypenburg (2008), og the tripartite model of giftedness til Pfeiffer (2013; 2015). Jeg er likevel klar over at det eksisterer flere måter å forstå stort læringspotensial på.

### Flerfaktormodellen

Mönks og Ypenburg (2008) utviklet en modell som tar høyde for at ulike faktorer i samspill med hverandre bidrar til utvikling hos elever med SL. Faktorene er personlighetsegenskaper som betydelige intellektuelle evner, motivasjon og kreativitet, i tillegg til de sosiale faktorene familie, skole og venner. Modellen springer ut fra Renzulli (1976) sin Enrichment Triad Model, men skiller seg ved at den inkluderer faktorer som er mer tilknyttet miljøet (de sosiale faktorene).



Figur 1: Mönks og Ypenburg sin flerfaktormodell i norsk versjon. Forfatterens konstruksjon.

Personlighetsegenskapene i modellen fremstilles som sirklene i midten av trekanten. Motivasjon handler om viljen og evnen til å fullføre ulike oppgaver, i tillegg til at det ofte ligger en personlig interesse til grunn. Motivasjon innebærer ytterligere evnen til å sette seg mål og følge egne planer, samt å forutse risiko og usikkerhet. Kreativitet vil si god problemløsningsevne ved hjelp av selvstendig, original og produktiv tenkning. Evner over gjennomsnittet innebærer en IQ målt til over 130 ved hjelp av evnetester, som tilsvarer ca. 5-10% av befolkningen. Videre finner vi de sosiale faktorene skole, venner og familie, som tydeliggjør at mennesket er et sosialt vesen. Et godt samspill innebærer at skolen, venner og familien engasjerer seg i elevens behov, samtidig som elevens egen evne til sosial interaksjon i møte med de sosiale faktorene er avgjørende for at utviklingen skal kunne skje (Mönks & Ypenburg, 2008).

### **The tripartite model of giftedness**

Modellen ble utviklet av Steven Pfeiffer og bygger på pedagogiske, sosialpolitiske, filosofiske og psykometrisk drevet måter å konseptualisere stort læringspotensial på. Han mener at ingen av de ulike områdene har rett i deres tilnærming til stort læringspotensial, men heller at det er ulike måter å forstå barn med stort læringspotensial (Pfeiffer, 2015; Pfeiffer, 2013). Disse perspektivene å se på elevgruppen på deles inn i tre:

1. Giftedness through the lens of high intelligence
2. Giftedness through the lens of outstanding accomplishments
3. Giftedness through the lens of Potential to excel (Pfeiffer, 2013, s. 11)

Det første perspektivet definerer stort læringspotensial ut ifra en høy IQ, samt at barnet presterer godt over gjennomsnittet faglig. Her vil intelligenstester være en egnet metode for identifisering. Ut ifra dette perspektivet bør undervisning av elever med SL inneholde akselererte og akademisk avanserte pensum. Det andre perspektivet ser på stort læringspotensial som fremragende prestasjoner, og anser IQ som en nyttig, men ikke et nødvendig mål for identifisering. Hovedvekten ligger på akademiske prestasjoner, samt kreativitet og motivasjon, som er ikke-intellektuelle evner. Undervisning i dette perspektivet er ikke ulikt fra det første, og bør inneholde utfordrende oppgaver og et berikende pensum. Det tredje perspektivet dreier seg om de elevene som har et stort læringspotensial, men som

av ulike årsaker ikke har hatt muligheten til å utløse potensialet sitt. Pfeiffer (2013) kaller denne gruppen for «almost or potentially gifted student» (s. 13). Dersom eleven får undervisning som er høyt motiverende, stimulerende og inneholder et berikende pensum med kompenserende aktiviteter, vil eleven kunne blomstre og utløse potensialet sitt. Identifisering av denne gruppen kan være vanskelig, ettersom vi ikke har noen verktøy for det i Norge. Denne typen kan dessuten gjøre det svakere enn elevene som kjennetegnes ved høyere intellektuelle evner, og på den måten unngå å bli identifisert. Flere i denne gruppen kan også være underdyttere og fremstå med svakere akademiske evner enn de faktisk har (ibid.).

### **2.1.2 Karakteristika**

Selv om elever med SL er en heterogen gruppe, finnes det fellestrekk ved elevgruppen. Mange av dem vil ha behov for læringsaktiviteter som er mer komplekse enn de som tradisjonelt sett tilbys i ordinære klasserom. Når dette behovet ikke blir møtt, kan det føre til kjedsomhet. SL-elever forteller at aktiviteter som inneholder mange repetisjoner, byr på lite dybde i fagstoffet og som man bruker mye tid på i undervisning oppleves som kjedelige. En konsekvens av kjedsomheten kan være at de blir arrogante, irritable og et forstyringsmoment i klasserommet (Smedsrud et al., 2022). Når de lærer om emner de finner interessante, har de mulighet til å lære betydelig mer enn det pensum forventer. Det er ikke tilfredsstillende nok at læreren sier at noe er det eller det, de er heller ivrig etter å finne ut hvorfor eller hvordan noe er som det er, og å finne årsakssammenhenger (Idsøe, 2014). Videre er det i forskningen enighet om at disse barna kjennetegnes av at de er kreative. (Idsøe & Skogen, 2011).

Clark (2013) deler opp karakteristikaene i kategoriene 1) kognitiv funksjon, 2) affektiv funksjon, 3) fysiske/sanse funksjon, og 4) intuitiv funksjon. Hun knytter karakteristikaene sammen med relaterte behov og samtidige problemer. Karakteristika innenfor kognitiv funksjon er eksempelvis et høyt nivå av språkutvikling som knyttes til et behov om bruk av et mer avansert ordforråd og vanskeligere begreper. Ordforrådet vil over tid svekkes dersom det ikke gis nok utfordringer. En annen karakteristika er at de har en fleksibel tankeprosess, og har behov for å løse problemer på differensierte måter. I den andre kategorien, er et



eksempel at de har en annerledes sans for humor, som kan være mild eller fiendtlig. De har behov for å lære hvordan atferden deres påvirker atferden til menneskene rundt og deres følelser. Bruk av sarkasme og erting kan være hemmende i relasjoner med andre. De kan være perfektjonister, som fører til et behov for å lære å finne realistiske mål og akseptere at ikke alt går som planlagt. Dette kan føre til frustrasjon og at de er svært selv-kritiske. Blant de fysiske karakteristikaene kan det være et gap mellom fysisk og intellektuell utvikling, som kan resultere i en begrenset utvikling på begge områder. De har derfor behov for å lære å akseptere sin egen fysiske kapasitet. I den intuitive kategorien finner vi karakteristika som at de er interessert i fremtiden, og har behov for «hva om» spørsmål. De er også kreative i sin tilnærming til ulike områder, og har behov for veiledning i bruk av kreative metoder og oppmuntring til å utvikle kreative evner. Når dette behovet ikke blir møtt kan de oppleve kjedsomhet, som kan utløse forstyrrende atferd, som stemmer overens med Smedsrud (2022) sin studie, og at slik atferd kan medføre at de oppfattes som trøbbelmakere av miljøet rundt.

### **Høytpresterende elever og elever med stort læringspotensial**

SL-elever kan være enten høytpresterende og lavtpresterende elever. Samtidig er ikke et stort læringspotensial ensbetydende med å være høytpresterende (NOU 2016:14, 2016). I den forbindelse er det viktig å skille mellom høytpresterende elever og elever med SL. Det er også nyttig for læreren å kjenne til ulikhetene når man skal identifisere læringsbehovene deres, da disse kan være forskjellig for ulike typer (Pfeiffer, 2013). Høytpresterende elever ønsker ofte å mestre pensum for å oppnå en god karakter, samtidig som de er enklere å undervise da de ønsker å imponere læreren. De kan også ha gode relasjoner til medelever og lærere. Elever med SL derimot, kan oppleves som vanskeligere å undervise ettersom de vanlige læringsaktivitetene i et klasserom ofte ikke møter deres læringsbehov. I motsetning til den høytpresterende, fokuserer de mer på temaer de selv finner interessante. Her har de mulighet til å lære seg langt mer enn hva pensum forventer på bakgrunn av indre motivasjon. På grunn av deres høye intelligens kan de også oppleve utfordringer knyttet til vennsrelasjoner (Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011).

SL-elever vil i mange tilfeller ta til seg læring fort de første årene på skolen, og får ikke opparbeidet seg de gode arbeidsvaner og læringsstrategier som de trenger når de faglige

kravene øker (Olsen, 2017). Skolen bør utvikle en felles forståelse av hvordan de skal møte elevenes læringsbehov, finne ut hva motiverer dem og ikke, samt hvilken atferd de kan vise i klasserommet. Dette vil bidra til å identifisere elevene i tidlige skoleår, og motarbeide muligheten for at de ikke utvikler gode arbeidsvaner.

### **Underytere**

Elever med SL kan på et tidspunkt i utdanningsløpet utvikle seg til å bli underytere på grunn av at de ikke blir møtt på sine intellektuelle behov. I følge Mönks og Ypenburg er underytende elever de som har «... skoleprestasjoner som ofte ligger langt under det nivået som kunne forventes ut ifra intelligensen og kreativiteten deres» (2008, s. 69). Dette kan ses i sammenheng med mangel på gode arbeidsvaner og læringsstrategier, ettersom skolearbeidet var enklere å mestre tidligere. En konsekvens er at de blir hengende etter faglig i forhold til sine jevnaldrende. For læreren kan det være utfordrende å oppdage underytelse hos elever med SL, ettersom de ofte er flinke til å kompensere vanskelighetene sine (Lie, 2014). Det finnes likevel noen kjennetegn man kan se etter, blant annet dårlig konsentrasjon og skolemotivasjon, utfordringer med tilegnelse av skriftlig undervisningsmaterieell, negativ faglig og sosial selvoppfatning, de opplever å ikke føle seg akseptert av jevnaldrende, samt at foreldrene ikke er tilfreds med elevens skoleprestasjoner (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 70).

Ridgley et al. (2020) undersøkte i sin studie hvordan man kunne oppdage og forebygge underytelse før det utvikler seg til å bli et vedvarende problem hos SL-elever. For å oppnå dette trekker de frem Zimmermans (2002) modell for selvregulert læring (SRL) i tilknytning til en spesifikk oppgave. Modellen beskriver også hvilke faser man gjennomgår i tilnærmingen til oppgaven. Ridgley et al. (2020) foreslår en fem stegs gjennomføringsplan med trinnene 1) oppgavevalg, 2) mikroanalysevurdering av hvilken SRL prosess som inkluderes i de ulike fasene, 3) identifisering av behov, 4) utvikle en intervensjon basert på identifiserte behov, og 5) evaluere utvikling hos eleven som følge av intervensjonen. Gjennom de fem stegene vil elevenes læringsbehov identifiseres og bli møtt direkte, slik at man kan forebygge negativ utvikling gjennom intervensjon på et tidlig tidspunkt. Metoden bidrar i tillegg til underveisevaluering av effektivitet, som gir mulighet til å raskt implementere endringer.

### **2.1.3 Ulike behov**

Elevene har individuelle sosiale, faglige og psykososiale behov. Læreren bør kartlegge disse for å kunne tilpasse opplæringen deres på en bedre måte. For å oppnå dette må læreren ha kunnskap om elevene sine, og kjenne til hvilke læringsbehov de har. Behovene de har skiller seg fra andre elever ved at de trenger andre faglige utfordringer som inkluderer kreativitet og rom for en elevutforskende oppgaveløsning.

#### **Faglige behov**

Elever som har høye intellektuelle evner vil ofte kunne tenke abstrakt og tilegne seg kunnskap i et raskere tempo enn hva lærere forventer. De har behov for et stimulerende læringsmiljø som trigger deres interesser for at de skal trives. Undervisningen bør være variert, og inneholde ulike læringsaktiviteter som utfordrer dem på flere måter. De har behov for at oppgavene er meningsfulle og har en nytteverdi (Nissen et al., 2012). Når de ikke ser nytteverdien i en oppgave, vil den kunne oppleves som kjedelig. For mange vil repetisjoner og pugging om temaer de allerede har forstått være et mareritt, og kan resultere i at de blir utålmodige og frustrerte.

I følge Clark (2013) må samfunnet ha en felles enighet om at alle bør bli behandlet likeverdig. Elevene må få likeverdige muligheter, som innebærer at de får faglige utfordringer basert på deres intellektuelle nivå. Å bli likeverdig behandlet kan også knyttes til sosiale behov i sammenheng med at elever med SL ofte føler seg annerledes enn jevnaldrende. Læreren bør arbeide for å motvirke dette ved å behandle elevene på en slik måte at de ikke skiller seg ut. Balansen mellom å gi elevene stimulerende oppgaver som samtidig ikke bidrar til at de ikke opplever å skille seg ut, kan være utfordrende.

#### **Sosiale og psykososiale behov**

Elever med SL har behov for å møte likesinnede de kan diskutere med om avanserte temaer og som kan følge deres tankegang. Da mange SL-elever har en asynkron utvikling mellom det intellektuelle og det emosjonelle, søker de ofte til voksne for å samtale om avanserte temaer (Clark, 2013; Idsøe & Skogen, 2011). Dette avviket kan være vanskelig for både jevnaldrende og lærere å forholde seg til. Clark (2013) beskriver dette som «... a lack of

integration between mind and body» (s. 46). Det kan eksempelvis være at elever med SL har utfordringer knyttet til endring av regler i lek. I denne sammenhengen har de behov for veiledning i sosiale situasjoner, slik at eleven selv kan forstå seg selv, samt bidra til at jevnaldrende forstår eleven.

I tillegg til å forstå seg selv, har de også behov for forståelse fra menneskene rundt og å bli sett for den de er. For at eleven skal oppleve dette, er en god elev-lærer relasjon viktig. Denne kan styrkes gjennom elevmedvirkning i undervisningen (Nissen et al., 2012). Ved å samtale med barnet om hvordan de lærer best, vil barnet oppleve å bli lyttet til og at læreren ønsker å forstå deres perspektiv. Smedsrud et al. (2018) sin studie indikerer at elevs vurdering av sine lærere baseres på deres evne til å motivere dem, og at det kan være enklere for lærere å motivere elever som presterer på et gjennomsnittlig nivå. Relasjoner til høytpresterende elever blir da mer utfordrende å etablere. De fant likevel at lærer-elev relasjonen er viktig uavhengig av intelligens og prestasjonsnivå (Smedsrud et al., 2018). En god lærer-elev relasjon setter dessuten læreren i en posisjon for å støtte eleven i sosiale situasjoner med andre elever. Trygghet i de sosiale rammene er en forutsetning for at utvikling kan skje, og relasjoner mellom elevene er også av betydning (Clark, 2013). En studie fant lærere som etablerte gode relasjoner med elevene sine økte elevenes akademiske prestasjoner (Göktaş & KAYA, 2023).

## 2.2 Identifisering av elevene

For at skolen skal kunne identifisere hvilke elever som har stort læringspotensial, må de først legge til grunn en felles forståelse av hva dette innebærer. Ved etablering av en slik forståelse er det nyttig å se på modeller og teorier, slik som flerfaktormodellen og Pfeiffer sin modell (delkapittel 2.1.1). Skolen bør også finne ut av hva de kan tilby i form av eksempelvis undervisningsmateriell og personale. Det er eksempelvis ikke sikkert at skolen kan tilby elever med SL innenfor estetiske fag like god oppfølging som de med potensial i akademiske fag. Skolen må derfor utforske hvilke styrker og begrensninger de som utdanningsinstitusjon har, som bidrar til å sørge for god opplæring for alle elevene sine.

Proessen med å identifisere disse elevene kan være lang og tidkrevende. Faglitteraturen kaller denne prosessen for screening (Clark, 2013; Idsøe, 2014). Internasjonalt benyttes intelligens tester og kartleggingsprøver som vurderer skoleprestasjoner og evner hos eleven (Børte et al., 2016). I Norge har vi derimot ikke slike rutiner for å identifisere læringspotensial hos eleven, men heller testmateriell for å oppdage lærevansker (Olsen, 2019). Vi har derimot intelligens tester, eksempelvis evnetesten WISC, som utføres av instanser som BUP og PPT. Et dilemma her er at elever ikke henvises til slike instanser for hjelp med utløst potensiale, men heller for hjelp med lærevansker. Det blir derfor skolens oppgave å identifisere elevenes læringspotensial. Det er dessuten viktig å være klar over at å ha et stort læringspotensial ikke avhenger av en høy skåre på en intelligens test, ettersom dette kun måler en liten del av elevens kompetanse. Man kan ha et stort potensial innenfor estetiske fag som musikk og kunst og håndverk, og samtidig skåre gjennomsnittlig. Ved identifisering av stort læringspotensial er det derfor viktig å se hele eleven (Idsøe & Skogen, 2011). I følge Tirri (2017) bør ikke intelligens tester være den eneste måten å identifisere hvilke elever som blir tilbudt undervisning tilpasset SL-elevens læringsbehov.

### **2.2.1 Ulike informasjonskilder**

Standardiserte intelligens tester som WISC er et nyttig verktøy for å oppdage elever med SL ettersom den sier noe om læringsbehovene deres, samtidig som de kan identifisere underlyttere (Idsøe & Skogen, 2011). Standardiserte tester kan være normbaserte eller kriteriebaserte. Ved normbaserte tester har utviklerne testet et stort utvalg for å finne ut den generelle normen av skårer i populasjonen, og sammenligner testakerens skårer med normskåren. Ved kriteriebaserte tester undersøker man den enkelte elevens resultat sammenlignet med hva som er forventet at vedkommende kan, fremfor å sammenligne personen med andres skårer. Normbaserte tester er de mest vanlige for identifisering av elever med SL (Sternberg et al., 2011). Fordelen med WISC, som er normbasert, er at den gir en helhetlig evneprofil hos eleven på flere områder, i tillegg til å måle generell intelligens. Eksempelvis måler den verbal og ikke-verbal forståelse, evne til abstrakt tenkning og flytende resonnering. WISC er dessuten hypotetisk, og ikke en diagnostisk test. I dag brukes intelligens tester til å oppdage nyttig informasjon om eleven i forhold til videre utredning og tilrettelegging i skolehverdagen.

Ofte får man ikke nok informasjon fra standardiserte tester, og har behov for tilleggsinformasjon. Slik informasjon kan man få fra de som har direkte kontakt med eleven, slik som venner, familie, læreren og eleven selv (Clark, 2013; Idsøe & Skogen, 2011). Dette er i samsvar med modellen til Mönks og Ypenburg (2008), som viser at både eleven selv og miljøet rundt påvirker hverandre gjensidig, og at påvirkningen har betydning for elevens utvikling. I en utredningssituasjon kan man gi ulike skjemaer til personer i ulike roller. Venner kan gi informasjon som foreldre ikke kjenner til. Vennerapporteringskjemaer inneholder ofte spørsmål knyttet til kreativitet, personlighet, intelligens og lederegenskaper. En annen kilde er foreldrene til eleven. Selv om informasjonen fra foreldre ikke alltid er objektiv, kan det gi nyttig informasjon om eksempelvis elevens interesser, spesielle behov, tidligere prestasjoner og områder barnet viser potensiale i. Lærere kjenner elevene godt både faglig og sosialt, og har mulighet til å observere atferd også utenfor læringsaktiviteter. De kan også si noe om behovet for annerledes tilrettelegging til hver enkelt elev (Idsøe & Skogen, 2011). Etersom det i flere tilfeller hender at elever med SL skjuler evnene sine på bakgrunn av frykt for å bli ekskludert, vil informasjon fra eleven selv være nyttig. Her kan man få informasjon om holdninger og verdier, motivasjon og interesser (Idsøe & Skogen, 2011). Elevens skolearbeid kan si noe om elevens evner innenfor abstrakt tenkning, vokabular og begrepsforståelse, kognitiv funksjon og akademisk nivå. Arbeid gjort på fritiden kan også være en indikasjon på kompleks tenkning og kreative evner (Clark, 2013).

Identifiseringen av disse barna bør handle om å finne ut hvilke styrker, svakheter og læringsbehov de har. Å bli identifisert som en elev med SL gir ikke barnet en høyere verdi, det forteller bare at det lærer på ulike måter enn klassekameratene sine (Idsøe & Skogen, 2011). Dersom man fra starten av barneskolen er oppmuntrende til at elevene skal være nysgjerrige i et variert og responderende læringsmiljø, der elevene får utforske ideer og aktiviteter i eget tempo tilpasset deres utviklingsnivå, ville man trolig oppdaget stort læringspotensial hos flere tidligere. I følge Clark (2013) ville denne måten å oppdage potensial på være en mer effektiv måte enn med ulike testinstrumenter.

## Utfordringer for læreren i forhold til identifisering

Det er vanlig å anta at læreren er best egnet til å si noe om en elev har et stort læringspotensial eller ikke, ettersom læreren har innsikt i barnets faglige nivå og sosiale fungering i klassen. Ettersom læreren kan arbeide med 30-50 elever per dag, er det likevel ikke umulig å anta at informasjon om hver enkelt elev ikke blir oppdaget. Det er også flere eksempler av elever med SL der eleven har tilpasset seg nivået til klassen for å passe inn med resten, som gjør arbeidet med å se elevens egentlige potensial enda mer krevende (Clark, 2013). Læreren kriterier for hva det vil si å ha stort læringspotensial, som igjen er basert på lærerens verdier og forståelse av begrepet, har betydning for hvilke elever de identifiserer som elever med SL (Worrell et al., 2019). Mangel på kunnskap om hva det vil si å ha stort læringspotensial er en av årsakene som gjør identifiseringen av disse barna vanskelig (Moon & Brighton, 2008). Et annet problem er at læreres oppfattelse av disse elevene er at de er selvstyrte og uavhengige elever. En konsekvens av dette er at de ikke oppdager elever som ikke viser potensialet sitt (Worrell et al., 2019). Noen lærere har bekymringer for å feil identifisere elevene sine, eller at å plassere elever med SL i egne programmer vil være det samme som å si at de er ukvalifisert til å være læreren deres. I den forbindelse er det viktig å forstå at elever med SL har like stort behov for tilpasset opplæring som elever med lærevansker har for spesialundervisning (Clark, 2013).

## 2.3 Undervisning for elever med stort læringspotensial

En gjennomgang av nåværende forskning og litteratur om elevgruppen viser til flere undervisningsmetoder som er nyttig i tilrettelegging for elevgruppen. Et fellestrekk er at de har behov for differensierte tiltak, som møter den individuelle elevens behov (Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Differensiert undervisning foregår på to nivåer, pedagogisk og organisatorisk. Det pedagogiske handler om tilrettelegging i undervisning, mens organisatoriske handler om strukturer i skolen, som igjen påvirker gjennomføring av pedagogiske tiltak (Børte et al., 2016; Knutsen & Emstrad, 2021).

Skolens handlingsrom vil i stor grad påvirke mulighetene lærere har for tilpasset og differensiert undervisning. Dette handlingsrommet påvirkes ytre rammer og lokale

kontekster. Krav og forventninger fra et politisk nivå må inkorporeres ut ifra skolens muligheter og begrensninger. Skolen må ytterligere samarbeide for å bygge kultur for tilpasset opplæring på systemnivå (Knutsen & Emstrad, 2021). Gjennom en felles forståelse for tilpasset opplæring blant de ansatte, vil arbeidet med tilpasningen til elevgruppen være lettere.

Ifølge Pfeiffer (2015) blir ikke akademisk begavede elever i gruppe en og tre (se delkapittel 2.1.1) møtt på behovene deres i et ordinært klasserom, men har istedenfor behov for spesialiserte programmer. Elevene i gruppe 2 kan i mange tilfeller trives her. Han mener at hensikten med undervisning for elever med SL er å identifisere de som har høye intellektuelle evner og enestående prestasjoner eller har potensial for slike prestasjoner, og som av den grunn vil dra nytte av spesialiserte programmer. Som nevnt i innledningen, har vi ikke slike programmer i Norge. Vi har istedenfor mulighet til å tilpasse gjennom eksempelvis differensiert undervisning, akselerasjon og dybdelæring og andre alternative metoder.

### **2.3.1 Betydningen av differensiert undervisning**

Differensiert undervisning bidrar til å øke elevenes motivasjon og mestringsfølelse i læringen. God differensiering handler om at «... man benytter en undervisningspraksis hvor lærer tilpasser læreplan, undervisningsmetoder, læringsaktiviteter, krav til elevene og vurderingsmetode» (Olsen, 2017, s. 45). Gjennom differensiert undervisning kan læreren legge til rette for individuelle forskjeller og samtidig systematisk tilpasse opplæringen til hver enkelt. I praksis dreier dette seg om gjennomgående oppfølging og vurdering av elevene, samtidig som man reflekterer over hvordan elevene lærer og hva de trenger for å lære. Læring skjer når elevene blir utfordret utover det de allerede kan fra før, men elever generelt har ulike preferanser i hvordan de lærer best. I den forbindelse stilles det krav til læreren å kartlegge hver elevs individuelle preferanser, for å best mulig tilpasse opplæringen. For elever med SL er det en forutsetning at læringsmiljøet oppleves som inkluderende og aksepterende blant elevene (Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011).



Elever med SL har ikke hatt mange muligheter for differensiert undervisning ettersom undervisningen i norske skoler i hovedsak blir lagt til et middels nivå. Ikke før de siste årene har man hatt muligheten til å delta på talentsenter eller forsere klassetrinn. Dette er igjen avhengig av hvor eleven bor for å kunne gjennomføres (Olsen, 2019). Brevik og Gunnulfsen (2016) fant i sin studie at differensiering av undervisning i liten grad blir benyttet i klasserommet ettersom lærerne ikke har kunnskapen til å gjennomføre det. Det beskrives utfordringer med differensiert undervisning der man møter alle elevers behov, og samtidig styrker læringsutbytte til enkelteleven. Lærerstudentene i studien mente at høytpresterende elever med SL har behov for anerkjennelse i et trygt læringsmiljø. I tråd med dette må også elevene være motiverte for læring.

### **2.3.2 Akselerasjon**

Tiltaket som er hyppigst brukt i de fleste land er akselerasjon, som er et organisatorisk tiltak (Børte et al., 2016). Akselerasjon har som mål å fremme læring hos SL-elever og høytpresterende elever gjennom pedagogiske intervensjoner som gir elevene raskere skoleprogresjon (Colangelo et al., 2005; Steenbergen-Hu et al., 2016). Ifølge Hermann og Nevo (2011) er dette det mest økonomiske og enkleste tiltaket å implementere. Colangelo et al. (2005) mener at elever som vil ha nytte av akselerasjon er de elevene som har gode akademiske evner og som er klare for det. De beskriver at for noen elever vil ikke berikelse og dybde i undervisningen være nok. De det gjelder har som regel vært understimulert over lengre tid, og vil ha behov for akselerasjonstiltak. I mange tilfeller er det læreren som vurderer elevens akademiske evner, og om eleven er klar for et mer komplekst pensum. Vurdering av elevens motivasjon og sosiale modenhet faller også innenfor denne vurderingen.

I Norge kan akselerasjonstiltak være tidlig skolestart, hoppe over klassetrinn, forsering av fag og komprimering av læreplan. Tidlig skolestart innebærer at barn i barnehagen kan begynne et år tidligere på skolen, så lenge det foreligger sakkyndig vurdering som anbefaler dette, samt at barnet fyller fem år innen 1. april (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ved å la elever forsere fag vil eleven følge undervisningen til trinnet over. Elever i ungdomsskolen kan ta fag fra videregående opplæring. En forutsetning for dette er at fylkeskommunen og

den videregående skolen ønsker å samarbeide med grunnskolen om ordningen, samt at skoleeier må fatte enkeltvedtak (ibid.). Ved komprimering av læreplan er det opp til den enkelte lærer hvordan dette gjøres, ettersom det er læreren som har ansvaret for tilpasningen. I forbindelse med slike tiltak er det relevant å se på hvilke ressurser som kreves av skolen for gjennomføringen av dem.

Lenvik et al. (2021) fant i sin studie at den største utfordringen ved forsering av fag var tilknyttet organiseringen. Det påpekes at hele skolemiljøet må samarbeide for at tiltaket skal fungere, og at skolene må utvikle systemer som gjør det lettere for elever å forsere enkeltfag. Ved etablering av slike systemer er det viktig at skoleeier er en støttende medspiller (Knutsen & Emstrad, 2021). I de tilfellene der elevene tas ut av klassen for å ha akselerert undervisning, må skolen ha rom til dette. Ved tidlig skolestart krever det at skolen har kapasitet til å ta inn en ekstra elev. Dette gjelder også dersom en elev skal hoppe over sjuende trinn, og akselerere til åttende. Dersom eleven får undervisning i en komprimert læreplan, stiller det krav til lærerens kompetanse. Læreren bør i dialog med eleven kartlegge hvordan eleven lærer best og hva som motiverer eleven (Lenvik et al., 2021). Læreren må ytterligere ha tid til planlegging av undervisningen, som kan være utfordrende i en ellers hektisk arbeidshverdag.

Flere forskere har undersøkt hvilken effekt akselerasjon har for elever både faglig og sosialt. En meta-analyse fant at akselerasjon har positiv og statistisk signifikant innvirkning på akselererte elevers akademiske prestasjoner (Steenbergen-Hu et al., 2016). Noen studier undersøkte foreldres holdning til akselerasjon, der funnene indikerer at det ikke er et populært tiltak på bakgrunn av engstelse rundt den sosiale tilpasningen i et nytt læringsmiljø. De fant at både lærere og foreldre bekymret for påvirkningen dette har for elevene senere (Colangelo et al., 2005; Endepohls-Ulpe, 2017). I en longitudinell studie fant de derimot at akademisk akselerasjon ikke hadde noe negativ påvirkning på elevenes psykiske velvære senere i livet (Bernstein et al., 2020).

I vurderingen av om akselerasjon er nyttig er elevenes opplevelse av tiltaket relevant. I Smedsrud (2018) sin studie intervjuet han elleve elever som hadde deltatt i et akselerert matematikkprogram på universitetet om deres opplevelse av dette. Elevene i studien mener

at deres matematiske kompetanse i større grad er knyttet til forståelse av faget fremfor motivasjon for faget. Flere opplevde at denne forståelsen gir dem en annerledes tilnærming til matematikk enn jevnaldrende, samtidig som ordinær matematikkundervisning var lite stimulerende ettersom den ikke møtte læringsbehovene deres. Elevene forteller videre at de hadde gode relasjoner til lærerne sine, men var kritiske til lærernes manglende kompetanse i matematikk. På grunn av manglende kompetanse klarte ikke lærerne gi dem store nok faglige utfordringer, som kunne bidratt til at de opplevde ordinær undervisning som mer stimulerende. Akselerasjonsmulighetene de fikk har av den grunn gjort en forskjell for dem, samt at alle elevene i studien beskriver akselerasjon som noe positivt. I matematikkprogrammet erfarte de at elevenes felles interesse og talent for faget bidro til å normalisere evnene deres, samtidig som evnene deres ble sett på som noe positivt. Her fikk de også lærere med høyere kompetanse.

### 2.3.3 Dybdelæring

Undervisningsformen innebærer at elevene får arbeide med lærestoff over tid, samtidig som læreren gir tilbakemeldinger og utfordringer etter hvert som eleven utvikler seg. Elevene får en utvidelse av lærestoffet, som gir det mer kompleksitet. Det kan i tillegg innebære å bytte ut noe av pensum med stoff som byr på større utfordringer (NOU 2016:14, 2016). En fordel ved dybdelæring er at elevene blir værende i klasserommet, og får beholde vennsrelasjonene sine. Ved akselerasjon vil elevene måtte tilpasse seg et nytt læringsmiljø. Litteraturen benytter også begrepet berikelse (Endepohls-Ulpe, 2017; NOU 2016:14, 2016). Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som:

*«... å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2019)*

I denne måten å forstå dybdelæring på innebærer det noe mer enn faglig fordypning. Gilje et al. (2018) mener at den største utfordringen knyttet til dybdelæring i skolen er at man har forskjellige oppfatninger av hva det innebærer og hvordan man bruker det. De fremhever forskjellen mellom dybde og overflatelæring, der dybdelæring vil si å sette fagstoffet som læres inn i en relevant og forståelig sammenheng. Det bidrar til at man lagrer kunnskap i

langtidshukommelsen, fremfor å memorere fagstoffet til eksempelvis en prøve. På denne måten kan man ta med seg kunnskapen og benytte den i nye situasjoner.

Innenfor sine interesseområder har elever med SL ofte bred kunnskap, noe som gjør at ordinær undervisning i disse temaene oppleves kjedelig da de allerede kan det. Læreren bør tilrettelegge for at de får tid og ressurser til å fordype seg og videreutvikle kompetansen sin utover det som forventes av læreplan. Læreren må i så tilfelle akseptere og ha forståelse for at en elev har høy måloppnåelse i et eller få temaer i faget, fremfor jevn måloppnåelse i alle temaene. Dette har bakgrunn i at en elevs læringspotensial behøver ikke være like stort i alle emner, men muligheten til å bruke potensialet sitt bidrar til økt trivsel, mestringsfølelse og motivasjon (Knutsen & Emstrad, 2021). Denne måten å undervise på er i tråd med Gilje et al. sin forståelse av dybdelæring.

Selv om dybdelæring i seg selv er et pedagogisk tiltak, finnes det organisatoriske aspekter ved det. På mindre steder i Norge, med færre elever per skole, kan det være en utfordring å sette sammen grupper av elever med felles interesser og potensial. En løsning her kan være å la elever samarbeide på tvers av skoler digitalt. Slike organisatoriske løsninger faller inn under skolens handlingsrom, og må vurderes av den enkelte skole (Knutsen & Emstrad, 2021). Smedsrud og Skogen (2016) beskriver en metode kalt «må kunne, bør kunne, har mulighet til å kunne». Må, bør og har mulighet symboliserer nivå/trinn med oppgaver av ulik vanskelighetsgrad. Elevene i klassen arbeider med et grunnleggende tema, samtidig som de har muligheten til å jobbe mot neste trinn uavhengig av tempoet til medelevene sine. En forutsetning for metoden er god planlegging av oppgavene slik at elevene opplever mestring på minst et av trinnene. Gjennom arbeidet må læreren veilede, støtte og oppfordre til læring.

### **2.3.4 Andre undervisningsmetoder**

#### **Utforskende arbeidsmåter**

I de nye læreplanene i LK20 fremstilles skaperglede og utforskende læring som en av seks verdier. I denne forståelsen innebærer det at eleven skal utvikle engasjement og lære gjennom sansing, tenkning og praktiske aktiviteter. (Utdanningsdirektoratet, 2020). Studier viser at det finnes flere forståelser av utforskende arbeidsmåter (f.eks. Anderssen et al.,

2018; Bjønnes, 2017; Teig et al., 2021). En av dem er at undervisningsmetoder som baseres på en undrende, utforskende og skapende tilnærming åpner opp for fleksibilitet i løsninger på ulike oppgaver og problemstillinger. I en undrende læringsprosess skaper man nysgjerrighet og tar i bruk fantasi. Læreren bestemmer rammene rundt hva som undersøkes, men elevene selv velger fremgangsmåte. Metoden er godt egnet for samarbeidslæring (Anderssen et al., 2018). En annen forståelse innebærer at utforskende arbeidsmåter kjennetegnes av at de bygger på en innledende spørsmålsformulering. Videre at elevene bruker datainnsamlingsmetoder hvor man benytter informasjon for utvikling og evaluering av mulige løsninger, og til sist kunnskapsbygging ved at elevene vurderer og videreutvikler kunnskap gjennom en utforskende prosess (Bjønnes, 2017; Teig et al., 2021). Gjennom skapende aktiviteter (skaperverksted) i skolen har man gode muligheter for tilrettelegging av utforskende arbeidsmåter. Slike aktiviteter inneholder utforskende elementer som design og bygging av fysiske gjenstander uten oppskrift, elevinitiert informasjonsinnhenting og definisjon av problemstilling (f. eks. Bower et al., 2018; Hughes et al., 2022; Winters et al., 2021).

Teig et al. (2021) undersøkte data fra TIMSS 2019 undersøkelsen om elevers læringsutbytte i naturfag gjennom utforskende arbeidsmåter. Funnene deres indikerer at utforskende læringsaktiviteter har positiv sammenheng med elevenes motivasjon og faglige prestasjoner. Ved å aktivisere elevene i flere utforskende faser kan man stimulere begrepsforståelse og styrke kunnskapen i faget. I studien beskrives dette i tilknytning til eksperimenter i naturfag. I forberedelsesfasen gjelder det elevmedvirkning i planlegging av eksperimenter, der elevenes forkunnskaper har betydning. Den neste fasen er gjennomføringsfasen og utførelsen av eksperimentet. Elevene må også få tid til å reflektere og diskutere i etterkant av gjennomføringen for å etablere kunnskapen. Dette blir en del av forklarings- og evalueringsfasen, og innebærer blant annet at elevene får argumentere for sine valg og vurderinger. De hevder også at slike arbeidsmetoder fremmer dybdelæring.

### **Nivåbaserte grupper**

En metode for å sikre kvalitet i tilpasset undervisning er å lage nivåbaserte grupper. I flere artikler beskrives nivåbaserte grupper som en mulighet for å gi akselerert undervisning til en gruppe av elever (Smedsrud, 2018; Steenbergen-Hu et al., 2016). Nivåbaserte grupper

innebærer å plassere elever i grupper basert på prestasjonsnivå, modenhet og evner for å skape et homogent læringsmiljø som bidrar til at lærere lettere kan tilpasse undervisningen til elevenes læringsbehov. En fordel med slike grupper er at de kan ha sosialt samspill med likesinnede og diskutere avanserte temaer, som er et behov de har (Steenbergen-Hu et al., 2016). Organisering av nivåbaserte grupper kan kun skje i en tidsbegrenset periode dersom man vurderer at det gir elevene forsvarlig utbytte av opplæringen. Behovet for gruppen må videre vurderes jevnlig (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Smedsrud (2018) sin studie fant han at elevene opplevde økt motivasjon og hadde kun positive erfaringer med undervisning i nivåbaserte grupper.

### 3. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen i studien. Kvalitativ forskning tar sikte på å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Metoder som innebærer nær kontakt mellom forsker og deltaker, slikt som et intervju, bidrar til forståelse av fenomenene gjennom kontakten mellom de to (Thagaard, 2018). Denne studien benytter semi-strukturerte forskningsintervju for å belyse fenomenet bak problemstillingen.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Tolkning av datamaterialet er en gjennomgående prosess som skjer gjennom all aktivitet i forskningen. Forståelsen den gir oss, må ses i lys av førforståelsen forskeren har fra starten av. Den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for studien påvirker både det vi ønsker informasjon om, og er utgangspunkt for hvilken forståelse en oppnår (Thagaard, 2018). For denne studien er det relevant å ha en fenomenologisk tilnærming, ettersom jeg ønsker informasjon om informantenes subjektive opplevelser, refleksjoner og erfaringer med elever med stort læringspotensial.

Fenomenologien stammer fra Husserls filosofi, som til å begynne med handlet om bevissthet og opplevelse. Den ble senere utviklet til å omhandle menneskets livsverden. I kvalitativ forskning kan begrepet knyttes til en interesse for å forstå sosiale fenomener gjennom informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I dag kjennetegnes fenomenologiske studier av at man som forsker ønsker å oppnå forståelse av sosiale fenomener gjennom enkeltpersoners erfaringer. En persons mening om slike erfaringer er sentralt. Fenomenologi baseres videre på en antakelse om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Thagaard, 2018). I denne studien innebærer det lærerens forståelse og opplevelse av hendelser fra sitt liv og arbeid.

For å oppnå gode forskningsresultater er det viktig at deltakerne har erfaringer og opplevelser knyttet til det samme fenomenet, slik at forskeren kan finne mønstre i forståelse, oppfatning og atferd knyttet til fenomenet som studeres (ibid). Fenomenet som studeres her er læreres forståelse av elever med stort læringspotensial og læreres opplevelse av hvilke

undervisningsmetoder som fungerer for elevgruppen. Det vil være hensiktsmessig i tilknytning til problemstillingen å oppdage mønstre i eksempelvis undervisningspraksis knyttet til elever med SL.

I empirisk fenomenologi vil analysen innebære at deltakerne får åpne spørsmål om fenomenet, som bidrar til å fremstille deltakernes subjektive opplevelse og beskrivelse av fenomenet. Videre må forskeren studere beskrivelsen og forstå kjernen i deltakernes opplevelse av erfaringene. Tolkningen av erfaringene knyttes ofte til teori og begreper om fenomenet (Postholm, 2010). I en fenomenologisk studie vil dessuten deltakernes erfaringer være knyttet til hendelser fra fortiden, og er derfor ikke direkte observerbare (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenet som studeres i studien egner seg derfor godt for en fenomenologisk tilnærming, ettersom det er lærernes erfaringer og opplevelser i arbeid med elevgruppen som er tema. Forskningsintervjuet er derfor en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode.

## 3.2 Forskningsintervjuet

Intervju som metode er egnet for å tilegne seg innsikt i deltakerens subjektive erfaring, tanker og følelser, noe som samsvarer med fenomenologien. Dette er også metoden som er mest benyttet i kvalitativ forskning. I mindre forskningsprosjekt, slik som dette, kan forskeren benytte seg av intervju for å finne en felles essens i deltakernes opplevelse av erfaringer tilknyttet et fenomen (Postholm, 2010). I forkant av gjennomføringen av et kvalitativt intervju er det vesentlig at forskeren har forkunnskaper om tema det skal samtales om. Dette bidrar til gode oppfølgingsspørsmål og forståelse av informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet ønsket jeg å få innsikt i hvordan opplæringen til elever med SL kunne ivaretas på best mulig måte, og valgte derfor å intervju lærere da det er disse som i all hovedsak er ansvarlig for opplæringen. Min bakgrunn som spesialpedagog og interesse for tema bidrar til at jeg som intervjuer er godt forberedt til å intervju om tema, samtidig som jeg har god innsikt i læreryrket.

Som nevnt innledningsvis benytter studien et semi-strukturert intervju som metode. Dette kjennetegnes av at temaene i intervjuguiden er forhåndsbestemte, mens rekkefølgen disse



kommer i kan avgjøres underveis i intervjuet. Spørsmålene i guiden er ment som en veileder for forskeren, man er derfor ikke låst til dem. Dersom forskeren opplever noe av informantens svar som interessante, står man fritt til å forfølge dette for å få et dypere innblikk i informantens mening, erfaring eller fortelling. På denne måten kan det fremkomme temaer som ikke var forberedt i forkant, men som likevel er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018).

### **3.2.1 Utvalg og beskrivelse av informantene**

Informantene i studien begrenses til lærere med engasjement for og erfaring med elevgruppen elever med stort læringspotensial. Valget om å intervju lærere fremfor elever ble tatt på bakgrunn av at barn anses som en sårbar gruppe. På grunn av studiens tidsbegrensning så jeg det hensiktsmessig å velge en gruppe som det gikk raskere å få godkjenning til. Jeg ønsket innledningsvis å intervju lærere i grunnskolen, ettersom elevene på dette nivået er tidlig i utdanningsløpet. Dette viste seg å være vanskelig å gjennomføre i praksis, og utvalget består derfor av to lærere i barneskole og to i videregående skole. Det viktigste utvalgsriteriet var dessuten at lærerne hadde erfaring med tilrettelegging for elevgruppen, og vurderte derfor at dette ikke var et problem. Med bakgrunn i dette kan utvalget beskrives som kriteriebasert (Dalen, 2011).

Antall informanter ble satt til fire til fem stykker, ettersom jeg ønsket å få et bredere bilde av forskjellige læreres opplevelse og forståelser enn med færre informanter. Antallet ble i tillegg vurdert som hensiktsmessig med tanke på tidsrammen av studien. I følge Dalen (2011) bør ikke antall informanter være for høyt, da tolkning og analyse av intervjuene er en omfattende prosess. Videre ble informantens interesse for og erfaring med elevgruppen vurdert som viktigere enn et større antall informanter. Dette med bakgrunn i at det allerede foreligger et utvalg masteroppgaver som har intervjuet lærere som ikke har like stor interesse for elevgruppen. Jeg ønsket å finne lærere med gode forutsetninger for å si noe om hvilke tilpasningsmetoder som egner seg best for slike elever med tanke på faglig utvikling. Lærernes mange erfaringer med fenomenet som studeres i studien, bidrar til at utvalget samsvarer med en fenomenologisk tilnærming i forbindelse med oppnåelse av gode forskningsresultater.

I rekrutteringsprosessen henvendte jeg meg til foreldreorganisasjonen Lykkeligebarn.no, som er en interesseorganisasjon for foreldre med barn med stort læringspotensial.

Organisasjonen lot meg publisere en forespørsel som beskrev studiens formål og kriterier for deltagelse på deres medlemsgruppe på Facebook. Forespørselen satt meg i kontakt med engasjerte mennesker som av ulike årsaker har erfaring med elevgruppen. Jeg fikk flere henvendelser fra foreldre som henviste meg til sine barns lærere, samtidig som det var flere lærere i organisasjonen som ønsket å stille. Det var derfor ikke en utfordring å skaffe informanter. Barneskolelærerne i studien ble rekruttert på denne måten.

De VGS-lærerne har vært deltagere i forskningsprosjektet «Programmering og skaperverksted i skolen: Kompetanser for det 21. århundre og tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial (ProSkap-SL)» (Universitetet i Oslo, 2020). Jeg kom i kontakt med prosjektleder på prosjektet ved at hun leste forespørselen jeg publiserte. Hun ble senere veileder for masterprosjektet mitt. ProSkap er et prosjekt som forsker på programmering i skaperverksted i skolen. Forskerne bak prosjektet har til hensikt å utvikle teknologirike undervisningsopplegg for elever med stort læringspotensial, samt bidra til kompetanseheving blant lærere om elevgruppen. Lærerne tilhørende prosjektet har gjennomført undervisning i et skaperverksted, og vil derfor kunne si noe om deres erfaringer knyttet til denne undervisningsmetoden, og hvordan den kan brukes for å tilpasse opplæringen på i skolen.

### **3.2.2 Intervjuguiden**

Ved bruk av semi-strukturerte intervju er intervjuguiden et viktig verktøy i gjennomføringen. Planlegging og forberedelse av denne er derfor sentralt, og bør inneholde spørsmål knyttet til temaer i studien. Det handler om å bryte ned problemstillingen til spørsmål som er relevant for å belyse problemstillingen (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Etersom problemstillingen tar sikte på lærerrollen, ble de overordnede temaene i intervjuguiden 1) generell informasjon om læreren, 2) oppfatning av elever med SL, 3) tilrettelegging for elever med SL, og 4) ivaretagelse av elevene i skolen. Hvert av temaene inneholder spørsmål knyttet til temaene, inklusive oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene hadde til hensikt å bidra til kompensering i kunnskapsnivå mellom deltakerne (Thagaard, 2018). Intervjuguiden er eksplorativ, og basert på hva jeg ønsker å finne ut. Den er likevel dels forankret i teori, med

tanke på at min førforståelse stammer fra tidligere forskning. Dette har naturligvis påvirket utarbeidelsen av intervjuguiden.

Jeg valgte å strukturere intervjuguiden slik for å fremheve temaer jeg mener er viktig i forhold til undervisning av elever med SL. Lærernes oppfatning av elevgruppen er sentralt for å finne ut om det eksisterer en felles forståelse av eksempelvis elevenes behov. Lærerens evne til å se elevenes behov har betydning for hvilken tilrettelegging elevene får. Med tema nummer tre ønsket jeg blant annet å vite mer om lærernes kjennskap til ulike undervisningsmetoder, og om deres erfaringer og opplevelse med disse.

Tidlig i januar gjennomførte jeg et prøveintervju for å teste ut intervjuguidens kvalitet, og om spørsmålene ga den informasjonen de hadde intensjon til. Dette viste seg å være en nyttig erfaring, og bidro til endring i noen av spørsmålene. Intervjuguiden ble i tillegg justert av mine veiledere, som ga nyttige kommentarer angående konkretisering til noen av spørsmålene.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene**

I det jeg var klar til å gjennomføre intervjuene, kontaktet jeg informantene via mail. Her la jeg også ved samtykkeerklæringen, både for å gi informasjon om hva de hadde takket ja til, samtidig som det ga en god beskrivelse av prosjektet. Alle informantene måtte signere denne for deltagelse i prosjektet (se vedlegg). Her ble det tydeliggjort at intervjuene ville bli tatt opp på lydopptaker, noe alle informantene syntes var greit. Informantene fikk selv velge tid og sted, både for å skape en trygghet i omgivelsene i intervjusituasjonen og av praktiske årsaker. Læreres timeplan kan være relativt hektisk, det var derfor hensiktsmessig at de selv kom med forslag til tider. På denne måten kom det ikke i veien i daglige rutiner. Et av intervjuene ble gjennomført over Teams, og var et synkront intervju (Thagaard, 2018). De resterende tre ble gjennomført ansikt-ansikt i informantens hjem eller arbeidsplass.

Å være intervjuer i et forskningsprosjekt var en ny erfaring for meg som jeg lærte mye av. I de første to intervjuene ble jeg oppmerksom på at jeg hadde en del tanker og meninger, eksempelvis i tilknytning til ulike former for tilrettelegging for elever med SL. Jeg måtte derfor påse at egne meninger og erfaringer ikke påvirket intervjuene, og heller være åpen for

informantenes erfaringer som er sentralt i en fenomenologisk tilnærming (Thagaard, 2018). Etter de første to intervjuene hadde jeg fått bedre trening i dette, og det var ikke en utfordring i disse. Det er dessuten avgjørende for et godt intervju at forskeren klarer å forstå hva informasjonen i svarene kan bety, og stille oppfølgingsspørsmål som kan gi informanten bedre mulighet for å utdype. For å oppnå dette må forskeren ha interesse og kunnskap om tema, samt kompetanse i ulike måter å spørre på (Kvale & Brinkmann, 2015). I gjennomføring av intervjuene oppdaget jeg hvor vanskelig dette kan være for en uerfaren intervjuer. Ettersom dette var et semi-strukturert intervju, er man som forsker ikke låst til intervjuguiden, noe jeg opplevde som utfordrende i starten, da jeg ønsket informasjon om alle temaene i guiden. Etter litt trening som intervjuer ble jeg flinkere til å ta tak i den umiddelbare informasjonen som fremtrådte, og stilte spørsmål knyttet til svar jeg mente var interessante. Jeg opplevde at informantene var motiverte for intervjuet og hadde lyst til å bidra i prosjektet. Det var liten tvil om at alle hadde et engasjement for elevgruppen, og ønsket å bidra med utvikling av mer kunnskap. Dette kommer tydelig frem i informantenes omtale om elevgruppen.

### 3.3 Analyse og tolkning av datamaterialet

Analysen i en kvalitativ studie starter samtidig som datainnsamlingen skjer, men blir etter hvert en dominerende del i arbeidet. Man kan derfor ikke avgrense dataanalysen som en selvstendig prosess (Grønmo, 2016). Målet med analyse av kvalitative data er å oppdage mønstre og sentrale tendenser i materialet. Dette gjøres ved at forskeren gjennomgår datamaterialet nøye, samtidig som vedkommende er påvirket av de forhåndserfaringene som ligger til grunn, samt inntrykk som ble erfart gjennom datainnsamlingen (ibid).

Intervjuene ble transkribert for å strukturere datamaterialet til en form som er bedre egnet for analyse. Dette bidro til en bedre oversikt av materialet, samtidig som det er en del av analysen i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015). I studien er det benyttet temaanalyse, som er en nyttig metode for identifisering og analyse av mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2008). Slike analyser er mye brukt i kvalitativ forskning, og har til hensikt å studere temaene på et dypere nivå. Før analyse av temaene kan skje, må forskeren kode og

kategorisere materialet. Gjennom kodingsprosessen vil relevante temaer identifiseres, slik at de kan bearbeides og kategoriseres for senere analyse. Videre vil man sammenligne utsagn fra alle informantene innenfor samme kategori, og på den måten finne mønstre og variasjoner mellom informantene. Utsagnene bør inneholde detaljerte beskrivelser om tema for at man skal ha muligheten til dette (Thagaard, 2018).

Analysen er vektlagt en stegvis deduktiv-induktiv (SDI) tilnærming, som har som mål gi en generaliserbar forståelse av fenomenet som studeres. Funnene skal fremstilles slik at de ikke kun kan knyttes til empirien i studien, men på et mer generelt grunnlag knyttet til konsepter om fenomenet, som i dette tilfellet er undervisning for elever med SL. Dette innebærer å behandle datamaterialet som en oppadgående induktiv prosess, der man arbeider med data opp mot teori. Man benytter i tillegg en nedadgående deduktiv prosess der man går fra teori til empiri. I en slik tilnærming er forskningen beskrevet som etappevis, både for å bygge opp under systematikken i prosessen, samt å dra nytte av empirien i datamaterialet. En induktiv tilnærming i starten av bearbeidingen av datamaterialet er derfor sentral (Tjora, 2018).

### **3.3.1 Transkribering**

Det er en fordel om forskeren transkriberer intervjuene sine selv, da dette gir forskeren mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet sitt (Dalen, 2011). Etter at intervjuene var gjennomført, var jeg raskt i gang med transkriberingsprosessen. Gjennom denne prosessen fikk jeg innblikk i hvem informantene mine var, og deres synspunkter om tema. Det var en lærerik prosess hvor jeg ble kjent med hvem jeg selv var som intervjuer.

Transkripsjonene er oversettelsen fra talespråk til skriftspråk, noe som kan by på utfordringer i tilknytning til analysen dersom nøye vurderinger i forhold til kroppsspråk, tonefall og andre uttrykksformer ikke blir gjort på en hensiktsmessig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne prosessen valgte jeg å ikke inkludere notasjoner om kroppsspråk, latter og tonefall i transkripsjonene ettersom jeg ikke så det som nyttig. Jeg var interessert i lærernes beskrivelser, tanker og meninger om ulike situasjoner, og vurderte at slike muntlige uttrykksformer ikke var essensiell for videre analyse. Denne vurderingen kan derimot kritiseres med tanke på at det kan gi verdifull informasjon som stemmeleie, intonasjon og

ironi. Sammenhengen mellom verbalt og ikke-verbalt språk går derfor tapt. Jeg ble derimot oppmerksom på at jeg evnet å forestille meg intervjusituasjonen underveis i transkriberingen, og hadde derfor ikke behov for å notere de ned. Forskeren vil i noen grad huske refleksjoner rundt sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen når man transkriberer selv (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette bidro til å minske arbeidsmengden, samtidig som det kun var jeg selv som skulle kode og bearbeide materialet. Vurderingen ble gjort på bakgrunn av dette, og med tanke på tidsbegrensningen masterprosjektet har. Jeg inkluderte derimot verbale pauser, eksempelvis «ehm...», som representerer pauser i intervjuet der både informant og intervjuer brukte lenger tid på å fullføre en setning, eller hadde behov for å tenke seg om.

### **3.3.2 Kodingsprosessen**

Et kjennetegn ved kvalitative data er at de ofte er omfattende og uoversiktlige. Det er derfor behov for organisering og systematisering av materialet for å skape bedre forståelse av mønstre og tendenser. Dette kan gjøres ved hjelp av koding, som innebærer at man benytter noen få stikkord som karakteriserer ulike utdrag av teksten. Disse stikkordene blir da kodene (Grønmo, 2016), som utgjør temaene i analysen. Temaene er knyttet til nyttig informasjon i datamaterialet som er relevant for problemstillingen.

Parallelt med selve kodingen, bør forskerens kreative tankeprosesser være i bruk.

Refleksjoner som gjøres i denne prosessen er viktige av den grunn at de gir innblikk i forskerens tolkning av eget materiale. Ifølge Dalen (2011) foregår kodingen gjennom flere nivåer av fortolkningsnivåer. Disse er råkoding, koding, endelig koding, kategorisering og generalisering/teoretisering. I denne studien ble det gjennomført tre nivåer, råkoding, endelig koding og generalisering/teoretisering. Kodingen ble gjort ved hjelp av dataprogrammet NVivo versjon 11 (Castleberry, 2012). Fordelen med slike programmer er at de lagrer forskerens vurderinger, både kodene og markerte setninger/avsnitt. Dette letter arbeidet i videre organisering og kategorisering (Grønmo, 2016). En kan eksempelvis benytte flere koder for samme utdrag, for senere å vurdere innholdet i teksten.

Innledningsvis i kodingsprosessen utarbeidet jeg koder på bakgrunn av refleksjoner jeg hadde under transkriberingen og datainnsamlingen, samt studiens problemstilling. Refleksjonene bidrar til at denne delen av analysen er induktiv. Den er også deduktiv, ettersom jeg i tillegg tar utgangspunkt i problemstillingen og tidligere forskning (Grønmo, 2016). Dette utgjorde seks overordnede koder, hvor noen hadde tilhørende underkoder. Under råkodingen ble det tydelig at det var behov for videre bearbeiding av kodene ettersom jeg oppdaget at en del av datamaterialet ikke var relevant for problemstillingen. Jeg gjennomgikk derfor materialet på nytt med en intensjon om å få dypere innsikt i informantenes beskrivelser av de ulike temaene. I denne prosessen ble de endelige kodene valgt ut. Disse er 1) identifisering og karakteristika, 2) behov, og 3) undervisningsmetoder.

### **3.3.3 Reliabilitet, validitet og triangulering**

I vurdering av studiens kvalitet vil en diskusjon rundt reliabilitet og validitet være relevant. I kvantitativ forskning er det standardiserte metoder for måling av reliabilitet og validitet. Dette er ikke mulig i kvalitativ forskning. I stedet blir refleksjon rundt forskerens rolle i samspill med informantene, forskningsprosessen og troverdigheten av funnene relevant (Dalen, 2011). Det vil her redegjøres for studiens reliabilitet og validitet, samt hvordan triangulering er benyttet i forskningsprosessen.

#### **Reliabilitet**

Reliabilitet handler om at forskningsresultatene er troverdige og pålitelige. Formålet er å beskrive fenomener i situasjonene og konteksten de befinner seg gjennom tykke beskrivelser. Funnene påvirkes i tillegg av hvordan forskeren tolker informantenes utsagn. Forskeren må redegjøre for innsamling og behandling av datamaterialet og argumentere for forskningens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å gjengi forskningsprosessen så detaljert som mulig. Dette innebærer rammene rundt utarbeidelsen og gjennomføring av intervjuene som er studiens datainnsamlingsmetode, samt fremgangsmåten i den analytiske tilnærmingen.

Relasjonen jeg fikk med informantene mine kan beskrives som positiv og profesjonell. Den gode relasjonen mellom meg og informantene kan ha bidratt til at intervjusamtalen føltes

naturlig og uanstrengt. Studiens reliabilitet kan være svekket av at det kun er jeg som har arbeidet med datamaterialet. Ettersom jeg er en uerfaren forsker, vil også selve forskningsprosessen påvirkes av dette. For å styrke reliabiliteten har jeg gjort et grundig arbeid for å tilegne meg kunnskap om de ulike delene av et forskningsprosjekt. Jeg har i tillegg fått veiledning av erfarne forskere, hvorav en også har lest gjennom transkripsjonene. Refleksjonen rundt transkriberingen som er beskrevet i kapittel 3.3.1, samt veileders innsyn i de endelige transkripsjonene, bidrar til å styrke reliabiliteten.

### **Validitet**

I kvalitativ forskning handler validitet om metoden som er benyttet undersøker det den er ment til å undersøke. I den forbindelse er det nyttig å reflektere om forskeren benytter en metode som egner seg til å belyse problemstillingen. Validitet handler i tillegg om forskerens tolkninger er gyldige for den virkeligheten som er studert (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Maxwell (1992) presenterer et validitetssystem for kvalitative undersøkelser der han foreslår fem fokusområder for refleksjon av studiens validitet. Disse er deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserbarhet og evaluerende validitet. På grunn av studiens design vil kun fortolkende og teoretisk validitet samt generaliserbarhet diskuteres da dette anses som mest relevant (Maxwell, 1992).

Fortolkningsvaliditet handler om forskerens tolkninger av observasjoner, oppførsel og hendelser som er signifikante for personen som er involvert i dem. Dette gir et bredt spekter av situasjoner forskeren må tolke for å belyse studiens problemstilling. En utfordring ved god fortolkningsvaliditet er at man ikke fullt kan forstå det andre mennesket innenfra og deres verden. For å styrke validiteten må forskeren strebe etter å forstå og utdype usikkerheter i forståelsen av informantenes opplevelser. Målet med fortolkningsvaliditet er å beskrive fenomenet slik det fremstår for informantene (Maxwell, 1992). For denne studien handler det om at funnene presenteres i tråd med hvordan informantene opplever sine erfaringer og meninger. Jeg har derfor forsøkt å tydeliggjøre forskjellen mellom lærernes meninger og min tolkning av deres meninger i kapittel 4 som presenterer funnene. Under intervjuene var jeg også bevisst på å la lærerne fortelle om sine erfaringer og synspunkter uten påvirkning av meg og mine meninger. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket utdypning av disse, eller når det var behov for bedre forståelse av lærerens mening om noe.



Teoretisk validitet handler om begrepene og modellene forskeren benytter gir god nok teoretisk forståelse av studiens fenomen. Videre krever det at sammenhenger som avdekkes gjenkjennes i datamaterialet og tolkningen av dette (Dalen, 2011). For å styrke teoretisk validitet har jeg benyttet aktuell teori som samsvarer med studiens empiriske funn.

Ved kvalitative intervjuer stilles det ofte spørsmål om funnene er generaliserbare da det ofte er få deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015). Generalisering handler om i hvilken grad man kan utvide forståelsen av en bestemt situasjon til andre lignende situasjoner og med andre personer enn de som ble studert. I kvalitativ forskning skjer det som regel gjennom utvikling av teorier for prosesser i de studerte situasjonene (Maxwell, 1992). For denne studien er dette relevant, da målet er å utvide forståelsen av hvordan opplæringen kan tilpasses best mulig til elevene basert på lærerens erfaringer. I den forbindelse er det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som analytisk generalisering aktuelt, der man analyserer likheter og forskjeller mellom situasjoner for å kunne si noe om hva man kan forvente at skjer i lignende situasjoner. Utvalget i denne studien er også bestående av personer med kunnskap om og erfaring med elevgruppen. En kan derfor anta at deres opplevelser av tilpasning som har fungert kan fungere for andre lærere med andre elever.

### **Triangulering**

Ifølge Mathison (1988) handler triangulering om å bruke flere verktøy for å forstå datamaterialet bedre, samtidig som trianguleringsprosessen bidrar til å styrke validiteten i funnene. I Mathisons (1998) forståelse av triangulering er dette en strategi som gir forskeren en innholdsrik forståelse av et sosialt fenomen. Målet er at man kommer frem til en enkel påstand om fenomenet basert på data fra ulike kilder. Trianguleringen i denne studien ble gjort mellom dataene fra lærerne og det teoretiske grunnlaget. Ved å kategorisere lærernes uttalelser ga det meg mulighet til å se om deres opplevde erfaringer og meninger kunne gjenkjennes i teorien, eller om det var behov for nye beskrivelser. En fordel ved trianguleringsstrategien er at det bidrar til å styrke validiteten i tolkningsforståelsen til forskeren.

### 3.3.4 Ethiske refleksjoner

I et hvert forskningsprosjekt må forskeren forholde seg til etiske retningslinjer i alle deler av prosjektet. Dette innebærer retningslinjer knyttet til presentasjon av resultater, samt vurdering og bruk av andres forskningsresultater. Tidligere forskning vil være sentralt for tolkning av datamaterialet ettersom mønstre hos lærerne kan gjenkjennes i forskningen, og dermed underbygge funnene. Det vil likeså være nyttig dersom resultatene indikerer funn som tidligere ikke har blitt oppdaget i forskning. Funnene i prosjektet bør knyttes til eksisterende empiri om elever med stort læringspotensial, ettersom det utgjør en viktig referanseramme (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette vil min tolkning og forståelse av datamaterialet være påvirket av det teoretiske innholdet i studien.

I studier der forskeren er direkte knyttet til informantene, foreligger det etiske retningslinjer for forholdet mellom dem (Thagaard, 2018). Gjennom denne kontakten vil forskeren få personopplysninger, som defineres som «...et navn, et identifikasjonsnummer, lokaliseringsoplysninger, en nettidentifikator eller ett eller flere elementer som er spesifikke for nevnte fysiske persons fysiske, fysiologiske, genetiske, psykiske, økonomiske, kulturelle eller sosiale identitet...» (Personopplysningsloven, 2018). I den forbindelse vil anonymisering og konfidensialitet være et viktig prinsipp, der hensikten er å ivareta deltakernes privatliv. I utformingen av teksten vil det derfor være viktig at informantens utsagn ikke kan spores tilbake til personene. Dette ivaretas ved anonymisering av svarene.

Informantene har undertegnet en samtykkeerklæring (se vedlegg X) som informerer om hvordan dataene skal oppbevares og behandles. Her informeres det også om frivillig deltakelse, og deres rettighet til å kunne trekke seg fra prosjektet. All data vil da slettes. Prosjekter som behandler personopplysninger, skal meldes til Sikt, tidligere kalt Norsk senter for forskningsdata, og søkes tillatelse om. Ettersom en av veilederne mine var del av ProSkap prosjektet, ble det søkt tillatelse til Sikt som en utvidelse av ProSkap.

For studien var det sentralt at funnene er av subjektiv art, og beskrives gjennom informantens egne opplevelser. Det ble derfor viktig at jeg som forsker ikke påvirket deres beskrivelser og meninger. Som nevnt i kapittel 3.2.3 var dette noe jeg måtte være bevisst på i

intervjusituasjonen. Dette er viktig for å styrke funnernes troverdighet, samtidig som det er informantenes opplevelse som står i fokus. Det er dessuten nyttig å være bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer dette ved at intervjueren har vitenskapelig kompetanse som legger føringer for intervjuet. Det er i tillegg en enveisdialog, der det kun er informanten som skal svare og dele informasjon. Videre er det intervjuerens tolkning av informantens utsagn som kommer til uttrykk i oppgaven. I den forbindelse vil refleksjon rundt min tolkning av utsagnene være sentralt. I denne prosessen forsøkte jeg å vise aktsomhet når det gjelder å fortolke svarene til informantene. Jeg ønsket ikke at informantene skulle oppleve at funnene i oppgaven ikke stemmer overens med deres synspunkter og meninger.

## 4. Funn

I dette kapittelet vil studiens resultater presenteres. Kapittelet deles inn i hovedkategoriene fra analysen som er identifisering og karakteristika, behov, og undervisningsmetoder. Lærernes erfaringer og opplevelser er i flere sammenhenger ulike for lærere i barneskole og videregående skole. Dette vises ved at de har ulike praksis for hvordan de tilnærmer seg elevene, samtidig som de har ulike regler å forholde seg til. Lærere i barneskolen skal eksempelvis ikke sette karakterer. Mange av erfaringene til VGS-lærerne er i tillegg knyttet til deltagelsen i ProSkap (se delkapittel 3.2.1) og undervisningen de gjennomførte her. Fremstilling av funnene vil av den grunn skilles mellom erfaringer i barneskole og på videregående skole i noen deler av kapittelet.

### 4.1 Identifisering og karakteristika

For å kunne tilpasse opplæringen til denne elevgruppen, må elevene først identifiseres som en elev med SL. Lærerens syn på dette påvirker hvordan de arbeider med tilpasset opplæring for elevgruppen, det er derfor relevant å si noe om lærernes praksis i forbindelse med identifisering. Det er tydelig at lærerne i studien har ulike erfaringer med elevgruppen. I hvilken grad lærerne opplever vanskeligheter knyttet til identifiseringen av elevene uttrykkes noe forskjellig, og har sammenheng med erfaringene de har.

#### **Funn 1: Erfaring med elevgruppen har betydning for identifisering**

En av lærerne har gjennom mange yrkesaktive år hatt en stor interesse for elevgruppen, som har bidratt til større bevissthet rundt kjennetegnene de kan ha. Hun beskriver det som:

*Lærer 1: I dag så lukter jeg dem med en gang jeg kommer i klasserommet. Jeg tror jeg er så tunet inn på dem.*

Hun beskriver videre at noen elever med SL utvikler ufrivillig skolefravær som følge av at behovene deres ikke blir møtt, og at de på et tidspunkt gir opp å få faglige utfordringer. I de tilfellene bruker læreren lenger tid på å identifisere dem, da dette krever en bredere kartlegging. En annen lærer forteller at det er lettere å identifisere dem etter å ha vært kontaktlærer for en slik elev over flere år. Læreren er som regel kontaktlærer fra fjerde

klasse og oppover, og mener at slikt læringspotensial er så spesielt at det oppdages allerede i barnehagealder:

*Lærer 2: Hvis ikke de har oppdaget det innen de tre første årene, da tror jeg ikke de er. Jeg tror det der oppdages i barnehagen. Det er jeg ganske sikker på. Så uansett, så ville de vært sett før jeg fikk tak i dem. Tror jeg. Derfor så har jeg aldri opplevd at det er jeg som skal finne ut av det.*

Dersom elevens potensial ikke er oppdaget innen de begynner i fjerde klasse, tror ikke læreren at elevene har stort læringspotensial. Hun har derfor lite erfaring med identifiseringen av dem. Unntaket er dersom eleven ikke har gått i barnehage, eller kommer flyttende fra et annet sted, der læreren i slike tilfeller må kartlegge eleven.

Begge videregående lærerne forteller at deltagelse i ProSkap-prosjektet har bidratt til økt bevissthet om elevgruppen. For en av dem har det bidratt til at læreren planlegger undervisning som gir rom for, og mulighet til å oppdage om noen elever har et større potensial enn det undervisningen er beregnet for. Den andre opplever at han har endret syn på elever han tidligere antok som faglig svak, til å undre om de svake prestasjonene skyldes at elevene har et potensial de ikke har fått utløp for.

## **Funn 2: Lærerne har ulike tilnærminger til identifisering av elevene**

Ved mistanke om stort læringspotensial hos en elev, har lærerne noe ulik tilnærming til hvordan de går frem for å avkrefte eller bekrefte mistanken. Lærerne fra barneskolen nevner det å ta kontakt med foreldrene og forklare hva læreren tenker, samt bli enig om hvordan de skal få til et godt samarbeid. En lærer forteller at hun i tillegg snakker med eleven:

*Lærer 1: Så går jeg kanskje inn på den eleven og spør litt konkret sant. Om ja, særinteresse eller ber de lese et stykke og fortelle meg hva det handler om. Er de i stand til å analysere den teksten de har lest, er de i stand til å si noe om ting på et metanivå?*

Denne læreren gir eleven faglig utfordrende oppgaver som bidrar til å gi læreren en indikasjon på elevens kognitive funksjon og akademiske nivå. En av de andre lærerne forhører seg med andre voksenpersoner i elevens miljø, og undersøker om det finnes dokumenter som sier noe om elevens tidligere skolebakgrunn. Samtaler med andre lærere til eleven har bidratt til at de vurderer eleven på nytt. Det vektlegges her at en elev kan ha

potensiale i ett eller noen fag, og at lærere som har eleven i andre fag derfor ikke ser det samme potensialet hos eleven.

Kun en av lærerne nevner utredning hos PP-tjenesten, der eleven hadde blitt testet med WAIS i barnehagen som identifiserte læringspotensialet. Eleven ble senere retestet med WISC etter noen år i skolen, der årsaken var at eleven hadde utviklet tendenser til ufrivillig skolefravær, samt at de vurderte om forsering av klassetrinn ville være et hensiktsmessig tiltak. Testresultatet på WISC testen viste høy IQ score, som bidro til å gi eleven bedre forståelse av seg selv og hvorfor hun fungerer som hun gjør.

#### **4.1.1 Lærernes forståelse av elevenes karakteristika**

I identifiseringsarbeidet er forståelsen for og kunnskapen om hvilke kjennetegn elevene kan ha sentralt for lærerens evne til å identifisere dem. Det er derfor relevant å si noe om hvilke karakteristika lærerne nevner.

##### **Funn 3: Lærerne mener at disse elevene er kreative og nysgjerrige**

Lærerne trekker frem egenskapene kreativitet og nysgjerrighet både i skolearbeid og som en del av personligheten deres:

*Lærer 3: Men de er også nysgjerrige, og de har evne til å definere et problem på egen hånd og prøve å finne en løsning som drives litt av den nysgjerrigheten, og ikke leter etter fasitsvaret.*

De drives av en nysgjerrighet, og har kreative tilnærminger i ulike problemstillinger. En barneskolelærer forteller om en elev som var kreativ i lek og ble en populær lekekamerat blant medelevene. Den samme læreren benytter begrepet kunnskapstørste, og omtaler dem som en datamaskin som må fylles. En annen lærer beskriver dem som en svamp som bare suger til seg kunnskap. Metaforene uttrykker at elevene har stor lærelyst, og tilegner seg kunnskap i et høyt tempo. Lærerne nevner videre at de har stor evne til abstraksjon, samtidig som de er i stand til å sammenhenger og trekke konklusjoner om avanserte temaer.

#### **Funn 4: Ifølge lærerne er kjedsomhet i undervisningen er hemmende for faglig utvikling**

Flere av lærerne opplever at når elevene kjeder seg i timen, kan de reagere med å forstyrre andre, svare lærer høyt uten å rekke opp hånda, eller lage bråk. En konsekvens av dette er at SL-elevne blir et irritasjonsmoment for sine medelever. Dette er hemmende for SL-elevens faglige utvikling og kan svekke de sosiale relasjonene. En VGS-lærer beskriver et eksempel fra ProSkap-prosjektet:

*Lærer 4: Nei, altså, han var jo totalt umodent sosialt, og han satt jo blant annet med en saks og bare rispa opp hele stolen. Og det er sånn, selv om man er litt ute og sånn, så gjør man jo på en måte ikke det. Og det var ikke noe sånn for å straffe noen, det var bare fordi han kjedet seg, og det gjorde han. Og han i tiende var jo, han visste hva reglene var, men han kunne bryte dem.*

Læreren forteller om en sjetteklassing som var utrolig smart og kreativ, og var på et høyere intellektuelt nivå enn tiendeklassingen. Læreren observerte derimot stor forskjell i deres sosiale modningsnivå ved at sjetteklassingen ikke forstod sosiale regler, og kunne finne på å ødelegge stoler når han kjedet seg i timen uten å forstå at dette var irriterende for de andre. Tiendeklassingen hadde derimot forståelse for de sosiale reglene, men *valgte* å bryte dem. Felles for elevene, er at de ble et irritasjonsmoment i klassen på grunn av kjedsomhet.

#### **Funn 5: Lærerne beskriver ulike typer elever**

I lærernes beskrivelser uttrykkes det at de operer med teorien om at det finnes ulike typer av elever med SL. To av lærerne referer til en type som kjennetegnes av at elevene er perfeksjonister. En lærer beskriver slike elever som:

*Lærer 1: Også er de veldig ofte og perfeksjonister. Det betyr at hvis de antar, eller vurderer den oppgaven til å være for arbeidskrevende, så risikerer du at de ikke gjør den, den er kjedelig, jeg får ikke til. Fordi de skjønner før de begynner at enten vil jeg få den til akkurat som jeg vil eller ser for meg, eller så krever det for mye av meg, og det orker jeg ikke nå. Og så velger de å la være å gjøre det.*

Perfeksjonist-typen av elevene har et behov for at ting går deres vei. Når de da opplever at oppgaven er for krevende, kan det føre til at de ikke vil gjøre den i frykt for at de ikke får det til slik de har sett for seg. De kan reagere med å si at oppgavene er kjedelig eller at den er for

vanskelig, selv om de ikke er det. Den andre læreren beskriver denne typen som både perfeksjonister og flink-pike elever:

***Lærer 4:** Så det er den flink pike versjonen, som er veldig nysgjerrig og interessert og tar ting lett.*

Læreren her opplever at perfeksjonistene/flink pinke elevene kan reagere på åpne oppgaver, som ikke har et fasitsvar, med usikkerhet. De trives bedre med oppgaver som har tydelige mål og rammer for hvordan den skal løses. I denne forståelsen kjennetegnes ikke elevene av kreativitet i skolearbeidet. Læreren forteller videre om en type med motsatte kjennetegn. Denne typen trives med åpne oppgaver og er mer kreative av natur, men kan derimot ha vansker med å komme i gang med oppgaver. Ifølge læreren kan denne typen oppfattes av lærere som en fagligsvak elev. En tredje lærer forteller om den sosiale typen, som kjennetegnes av at de trives med sosiale interaksjoner med andre.

## 4.2 Behov

Læreres evne til å identifisere og forstå elevenes behov har betydning for hvordan de tilpasser opplæringen for elever med SL. Disse elevenes behov er videre sterkt knyttet til elevenes karakteristika. Dermed er det nyttig å finne ut hvilke behov lærerne mente at SL-elever har.

### **Funn 6: Lærerne mener at disse elevene har flere faglige behov**

Flere lærere snakker om at SL-elever har behov for at oppgavene de får gir mening, og har en nytteverdi. En lærer uttrykker dette:

***Lærer 1:** Også er det jo noe med at de ungene her, hvis de får forklart godt nok hva som er poenget med oppgaver, så er det lettere å få de til å gjøre det enn hvis de opplever det som fullstendig meningsløst.*

Når elevene opplever at en oppgave ikke har en nytteverdi, kan de reagere med å ikke gjennomføre oppgaven. Pugg oppgaver trekkes frem som eksempler på slike oppgaver. Et eksempel på dette kan være skrivetrening på barneskolen, der man gjerne skriver den samme setningen flere ganger etter hverandre. For en elev med SL som allerede kan skrive, vil dette kunne oppleves som kjedelig og frustrerende. Læreren mener at man istedenfor bør forklare



hvorfor man må trene på å skrive, og gi eleven et mål å strekke seg etter. Når oppgaven har et tydelig mål får oppgaven mening, som igjen bidrar til motivasjon. En barneskolelærer beskriver et eksempel der hun benyttet et belønningssystem:

***Lærer 2:** Hun fikk smilefjes i en bok, jeg bestemte hvor mange smilefjes eller klistremerker hun fikk. Hvis hun følte at hun mestret det, og vi ville at hun skulle øve mer, nei. Da fikk hun ofte oppgaver som gikk et hakk opp, grubliser hjemme og sånn. Men da, hvorfor skulle hun ha ekstra lekser? Da ville hun ikke det. Der har du den der nytteverdien, da forstår jeg det. Men hvis jeg hadde ønsket at de leksene skulle gjøres sånn, så kunne det vært noen klistremerker, så hun kunne fått motivasjon til å gjøre det på grunn av den belønningen. For de smilefjesene jeg satt på skolen, endte opp i belønning hjemme.*

Denne eleven responderte godt på belønningssystemet, som bidro til at hun gjorde mye hun ellers ikke ville gjort. Belønningen blir her et verktøy for at eleven skulle oppleve nytteverdi av oppgavene, samtidig som det økte motivasjonen hos eleven. Læreren forteller at selv om belønningssystemet fungerte, var det likevel viktig at læreren sørget for at oppgavene ikke bar preg av pugging, og at det som belønnes oppleves som meningsfylt for eleven. I dette tilfellet samarbeider læreren med foreldrene, som beskrives som ressurssterke. En slik ordning kan være vanskeligere å gjennomføre for elever som ikke har like ressurssterke foreldre.

Noen av lærerne snakker om at slike elever har behov for anerkjennelse. Det gjelder både anerkjennelse av elevens evner og potensial, samt anerkjennelse av hvilke følelser de har i ulike situasjoner. En lærer forteller:

***Lærer 1:** Men jeg tror nok også at de ungene her kanskje har behov for en anerkjennelse av at, altså veldig mange av de her ungene, hvis de ikke er oppdaget eller ikke på en måte beveger seg i et miljø der de blir stimulert, så er det veldig mange av dem som går rundt og tror at det er noe feil på meg.*

Dersom læringspotensialet deres ikke blir oppdaget, kan det ende med at de ikke forstår seg selv. De opplever seg selv som annerledes, og tror at det er noe galt med dem. Når læreren anerkjenner og aksepterer evnene deres, har de muligheten til å gi dem et stimulerende læringsmiljø hvor de får brukt potensialet sitt. Når det gjelder anerkjennelse av følelser, forteller den samme læreren:

***Lærer 1:** Jeg tenker at det er noe med å anerkjenne de følelsene som ungen har, og si at jeg skjønner at du er frustrert. Fordi at da gir du ungen en sjanse til å roe seg ned, og ikke stå og mas på hvorfor du er frustrert og hvorfor du er sint, men liksom, jeg skjønner at du er sint.*

Ved å anerkjenne følelsene til eleven kan det bidra til at eleven føler seg forstått og hørt.

Sitatet kan ytterligere knyttes til at elevenes intellektuelle og emosjonelle utvikling kan være på ulike nivåer. Læreren må her ta hensyn til at eleven kan ha vansker med å forstå følelsene sine, og samtidig veilede og gi dem tid til å håndtere utfordrende situasjoner.

### **Funn 7: Lærerne mener at relasjoner har stor betydning for trivsel og utvikling**

Alle lærerne nevner lærer-elev og elev-elev relasjoner som viktig for elevenes faglige utvikling. En av barneskolelærerne mener at vennsrelasjoner er vesentlig for at eleven skal trives i klassen og med læringen sin. Læreren ser også nytteverdien det har når eleven har en god relasjon til læreren. Lærerne i videregående skole fikk gjennom undervisningen i ProSkap oppleve konsekvenser av at disse relasjonene ikke var på plass, ettersom frafallet i ProSkap var relativt høyt. En av dem tror at relasjon til lærer, og mellom elevene var en av årsakene til frafallet. Elevene opplevde ikke rammene rundt undervisningen som trygge nok, og de valgte derfor å slutte:

***Lærer 3:** Ja, fraværet, så at de bare hoppet av fordi de følte seg ikke skikkelig trygge i de rammene som vi tilbudte. Og det skjønner jeg godt. Du går nettopp inn på ungdomsskolen, og så skulle du inn på en videregående skole tre timer i uka og møte en gruppe som du ikke kjenner.*

Når elevene manglet trygge relasjoner til hverandre, så læreren at de ikke var like komfortable med undervisningssettingen. Den samme læreren opplevde ytterligere at undervisning under korona, som foregikk digitalt, var en utfordring for de elevene som ikke kjente noen fra før. Elevene hadde ikke mulighet til å danne relasjoner til hverandre, og de fleste turte ikke ha på kamera. Samarbeidet mellom dem var derfor svært svekket. Læreren fikk spørsmål om elevene var bedre på å danne relasjoner når de gikk tilbake til fysisk undervisning, der svaret var:

***Lærer 3:** Da synes jeg at de viste på en måte rimelig god evne til å danne relasjoner til hverandre, at du kunne sette de på ulike grupper. Det var ... noen var sjenerte. De hadde nok litt større utfordringer enn andre.*

Læreren observerte at flere hadde det lettere for å danne relasjoner med hverandre når de kunne møtes fysisk, og at samarbeid her fungerte bedre enn på skjerm. Læreren så likevel at det var individuelle forskjeller mellom elevene, og at noen hadde utfordringer med relasjonsbygging. Læreren trekker i tillegg frem at elevene hadde behov for en god relasjon til lærer for å trekkes ut av komfortsonen. Det påpekes at de gjennom prosjektet ble faglig utfordret, men opplevde settingen det ble gjort på som ukomfortabelt. Også den andre VGS-læreren trekker frem sosial trygghet som en forutsetning for at utvikling kan skje. En lærer fra barneskolen beskriver at elevene kan oppleve utfordringer knyttet til sosialt samspill:

***Lærer 1:** Og så har du de som ikke helt følger de sosiale reglene, de kan være litt firkantet, og det er litt vanskelig å møte dem av og til. Et sånn typisk eksempel, så har du et evnerikt barn i småskolen, som i det ene øyeblikket står det og diskuterer svarte hull med deg, og i neste øyeblikk så får det et sammenbrudd fordi at noen forandrer reglene i leken i friminuttet. Og da er det jo vanskelig for de voksne å forholde seg til for at herregud, sutra du for en skollisse, du sto jo nettopp her og diskuterte svarte hull!*

Læreren beskriver det som at elever i småskolen kan ha et firkantet forhold til sosiale regler, som kan tolkes som at de ikke har god nok forståelse for dem. I sitatet beskrives det i tillegg at det er et ulikt nivå på de intellektuelle og sosiale evnene. Eleven kan gå fra å diskutere avanserte temaer, samtidig som eleven blir frustrert over at andre ikke følger de reglene som eleven mener er riktig. For voksne kan dette spennet være utfordrende å forholde seg til. Slike vansker med sosiale relasjoner kan være hemmende for elevens utvikling, og kan påvirke både trivsel og motivasjon. De har i den forbindelse behov for støtte og hjelp til å forstå sosiale samspill, samt trening i sosial kompetanse.

Flere lærere snakker om behovet for å møte likesinnede, og at disse elevene ofte søker til eldre barn, som forstår deres resonnering og tankegang bedre enn hva jevnaldrende gjør. Mange vil også søke til voksne, en lærer beskriver dette som:

***Lærer 2:** For det er jo også en ting, de har jo et behov for å bli møtt på en intellektuell måte, noen ganger litt høyere. Derfor så snakker de jo ofte bra med voksne da.*

I mange tilfeller vil voksne være gode samtalepartnere, da de har bedre forutsetninger for å møte dem på deres intellektuelle nivå. En VGS-lærer forteller at når elevene begynner på

videregående, møter de for første gang mennesker som er likere dem enn de er vant til.

Læreren ser at dette bidrar til økt trivsel.

### **Funn 8: Ifølge lærerne har disse elevene behov for å tilegne seg læringsstrategier og oppleve reell mestring**

Et annet behov lærerne nevner, er tilegnelse av læringsstrategier og opplevelse av mestring.

For at elevene skal oppleve et behov for læringsstrategier, må elevene få oppgaver som er utfordrende nok til at de trenger dem. En lærer uttrykker dette:

***Lærer 1:** Ja, men hvis de skal bli trent i å tåle å stå i noe de ikke får til med en gang, så må de jo få oppgaver som er vanskelig nok til at de opplever behov for å ha en læringsstrategi å møte nytt stoff med. Men at de også, og må være vanskelig nok til at de opplever at det å få det til og er reell mestring.*

Etablering av gode arbeidsvaner er avgjørende for at elevene skal kunne mestre skolen senere i utdanningsløpet. I noen tilfeller dropper slike elever ut av videregående skole da lærestoffet får økt vanskegrad, og SL-elevene erfarer et behov for læringsstrategier de ikke har opparbeidet seg i tidligere skolegang. Slik motgang kan oppleves tungt, og det ender opp med at elevene gir opp. En VGS-lærer uttrykker behovet for mestring ved at:

***Lærer 3:** De hadde behov som alle elever for å mestre det de holdt på med. Og når de manglet mestring så tok de det tungt.*

Læreren snakker om elevene i ProSkap prosjektet. Læreren møtte elever som ikke alltid mestret det de holdt på med, og som derfor tok det tungt. Han reflekterer over om de kanskje hadde hatt et behov for en lærer som tok tak i dette, og snakket med elevene om hvordan det opplevdes for dem. Refleksjonen kan knyttes til behovet for en god lærer-elev relasjon. Dersom man hadde hatt tid til å etablere en god lærer-elev relasjon, ville læreren vært bedre egnet for å veilede og støtte dem i situasjoner elevene opplevde som utfordrende slik at de kan oppleve mestring.

## 4.3 Undervisningsmetoder

Lærerne i studien forteller om mange undervisningsmetoder de mener fungerer for elevgruppen. Blant annet beskrives ulike måter å differensiere undervisning på, samt effekten av akselerasjon og dybdelæring.

### **Funn 9: Lærerne mener at det finnes flere egnede tilpasningsmetoder**

Lærerne beskriver flere ulike undervisningsmetoder de mener fungerer godt for elevgruppen. Det er enighet om at elever med SL ikke har behov for mange repetisjoner og pugging, samt at metodene lærerne beskriver kan knyttes til motivasjon. Når lærerne forteller om hva slags oppgaver som er best egnet for elevgruppen, trekkes det frem at de bør være tverrfaglige og basert på interesser. Barneskolelærerne forteller om det faglige utbyttet dette kan gi:

*Lærer 2: Og at når hun først fikk interesse for noe, så kunne det ta helt av.*

*Lærer 1: Og da funker det, sant. For da fikk han bruke noe som han både interesserte seg for, mestret, og kunne klare å liksom hente ut ting til flere fag.*

Lærerne vektlegger i tillegg at oppgavene bør være åpne oppgaver slik at elevene kan fordype seg i ulike temaer. Når oppgavene er tverrfaglige, bidrar det til å gi elevene kompetanse innenfor flere fag. Et eksempel:

*Lærer 1: Det som ser ut til, de ungene her er jo ofte interessert i, ja ok, for eksempel verdensrommet da, sant? Ok, vi lager en modell, kunst og håndverk, sant? Vi kombinerer musikk som passer til stjernebilder eller sånt, der har vi musikk. Vi skriver om de ulike planetene eller solsystemet et eller annet, sant. Der har du naturfag og norsk i ett.*

En annen lærer beskriver et eksempel der eleven kan lage en presentasjon om selvvalgt tema. En fordel med tverrfaglige oppgaver er at elevene får utforske fagstoffet knyttet til temaet gjennom flere faglige vinklinger, som bidrar til å skape helhetlig forståelse og å trekke sammenhenger mellom fagene.

### 4.3.1 Differensiert undervisning

Det stilles krav til lærerne om bruk av differensiert undervisning i henhold til Opplæringsloven §1-3. Differensiert undervisning innebærer som nevnt i delkapittel 2.3.1 at læreren tilpasser innholdet og organiseringen av undervisningen for å møte elevenes læringsbehov. Lærerne forteller om flere måter dette kan gjøres på.

#### **Funn 10: Antall elever per lærer har betydning for lærernes evne til å møte elevenes læringsbehov gjennom differensiert undervisning**

I mange tilfeller har ikke skolen og kommunen ressurser til å gi elever med spesielle behov individuell undervisning, som fører til at tilpasningen må skje i klasserommet. Jeg spurte en lærer som arbeider på en skole på et mindre tettsted i Norge om personen opplevde at dette gjorde tilpasningen vanskeligere, der svaret var:

*Lærer 1: Jeg tror kanskje at der er det på en måte lettere fordi du har mindre klasser en del steder. Så du har færre elever per lærer.*

Argumentet om at man har færre elever per lærer bidrar til at man har mer tid og ressurser til hver enkelt elev. Det kan likevel argumenteres for at undervisning i klasserommet kan by på utfordringer, ettersom elevene har svært individuelle læringsbehov. Det kan dog stemme at dette er en større utfordringer på områder med større klasser og flere elever per lærer. En annen lærer uttrykker dette:

*Lærer 4: Nei, som jeg sa i stad, så er det jo så mange, de er så forskjellige de elevene. Så for noen av dem, så vil jo jeg som står og snakker og holder foredrag i 90 minutter være et mareritt. Men for andre så er det et mareritt hvis de skal gjøre noe individuelt.*

Dette er en videregående lærer, som har et relativt høyt antall elever. Læreren fremhever at elevene er svært forskjellige og har ulike læringsbehov. En kan anta at å møte femten elevs læringsbehov er en enklere oppgave enn å møte tretti. I den forbindelse er det relevant å se på løsninger for hvordan undervisningen kan tilpasses den enkelte i klasserommet.

### **Funn 11: Ifølge lærerne er nivå-differensiert undervisning et godt tiltak for tilpasning i klasserommet**

Et tiltak lærerne nevner er nivå-differensiert undervisning. En av barneskolelærerne arbeider på en to-parallell skole, der de i noen timer har tre lærere som underviser klassen samtidig. I de timene det gjelder, deler de opp klassen og underviser på tre nivåer, der SL-elevne tilhører det høyeste nivået. Læreren forteller at de eksempelvis jobber med problemløsningsoppgaver på et høyere faglig nivå enn man ville gjort ved undervisning av hele klassen. En annen barneskolelærer forteller at hun bruker stasjonsundervisning:

*Lærer 1: Eller så kjører jeg av og til helt vanlig stasjonsundervisning med litt ulike utfordringer. Og der, når du kjører sånne tverrfaglige saker i en klasse, så klarer du, da er det jo også på en måte lettere å få til noe som alle elevene får til.*

Ved stasjonsundervisning kan man differensiere oppgavene til ulik vanskelighetsgrad, slik at elevene selv kan velge hvilket nivå de ønsker. Læreren trekker frem tverrfaglige oppgaver som middel for at alle elevene skal oppleve mestring. Ved stasjonsundervisning kan man dessuten dele elevene inn i grupper basert på faglig nivå. Elevene kan innad i gruppene utfordre hverandre ved å stille spørsmål og diskutere løsninger i fellesskap.

En VGS-lærer mener at det skal være mulig å la elever med ulikt faglig nivå arbeide med det samme tema i klasserommet, og likevel få et nyttig utbytte av undervisningen. For å få til dette bruker læreren åpne oppgaver, der elevene selv kan definere hva de vil gjøre ut av den:

*Lærer 1: Men så begynner jeg og, på en måte prøver jeg å se om alle elever, alle elever må kunne jobbe med det samme. Og svare på det på sitt nivå. Så jeg prøver i tradisjonen å ha oppgaver som er litt mer åpne. Hvor eleven kan definere hva de vil gjøre ut av oppgaven. Og tilrettelegge for flere sånne oppgaver.*

I denne undervisningsmetoden kunne man startet med felles undervisning som introduksjon til et tema. Differensieringen her vil være å gi elevene en oppgave med rom for flere løsningsalternativer, slik at det blir opp til hver enkelt elev å bestemme hvordan man løser oppgaven. Metoden bidrar ytterligere til å gi elevene mulighet for en kreativ tilnærming. En annen lærer forteller om nivå-differensiert undervisning i matematikk:

***Lærer 4:** Jeg gir dem frihet til å velge hva de skal gjøre selv. Det er å gjøre oppgaver på ditt nivå, og da må de selv gjøre en vurdering. Det fungerer bra i den klassen jeg har nå, i hvert fall. Det var litt problemer i starten, for de er ikke helt vant til det. De er vant til å få en liste. Men i matteboken vi har, så er det forskjellige fargekoder på oppgavene. Og da er det sånn, de første oppgavene er superlette, og det er bare å kopier eksemplene nesten. Det er fin start for en del av dem, og så blir det vanskeligere og vanskeligere til veldig avanserte oppgaver på slutten. Og det er ikke så mange elever som går til de siste oppgavene.*

Her stilles det en forventning om at elevene selv gjør en vurdering av faglig nivå. Læreren opplevde at dette var nytt for elevene, men at det fungerte godt når de ble kjent med opplegget. Metoden bidrar til å utfordre elevene på sitt faglig nivå i vanlig klasseromsundervisning. Det gir også læreren mulighet til å gå rundt i klasserommet og veilede elevene på sitt nivå. For de flinkeste elevene kan man stille mer avanserte spørsmål, og utfordre dem til å se sammenhenger i faget.

### **Funn 12: Lærerne mener at skapende og utforskende arbeidsmåter øker engasjement og motivasjon**

Metodene som VGS-lærerne beskriver, bærer preg av å være skapende og elevutforskende. Deres erfaringer fra ProSkap-prosjektet, hvor undervisningen foregikk i et skaperverksted, kjennetegnes av at den oppmuntrer til undring og kreative løsninger. VGS-læreren som bruker åpne oppgaver for at elever på ulikt faglig nivå skal kunne arbeide med det samme temaet (funn 10), forteller at utforskende arbeidsmåter bidrar til større eierskap til fagstoffet, samtidig som elevene synes det er en gøy måte å lære på:

***Lærer 3:** Når de får muligheten til å sette litt sitt personlige preg på undervisningen, og de kan få lov til å tenke litt på egen hånd med det vi jobber med, så synes jeg det fungerte ganske bra. At det ikke var for klart definerte rammer på hvilken vei dette skulle ta, så synes jeg det var mange av de elevene som syntes det var litt gøy.*

Ved å gi oppgaver der elevene får utforske ved å tenke selv og sette nytt stoff i sammenheng med noe de har lært tidligere, kan det gi rom for at alle elevene i en klasse føler mestring tilknyttet samme tema. Det påpekes at læreren må være forberedt på at de flinkeste elevene kan mestre oppgaven raskt. Læreren må derfor ha kompetanse til å stille oppfølgingsspørsmål, og eksempelvis oppmuntre til å oppdage sammenhenger i ulike måter



å løse det på. Den samme læreren beskriver fordelene slik undervisning har for organisering av undervisningen:

*Lærer 3: Hvis man skaper undervisningen litt mer utforskende, litt mer undrende, litt mer på en måte sånn, elevene er med på å bestemme hvilken retning det tar, så slipper man å ha et eget opplegg til den typen elever.*

Også her blir det aktuelt med en felles introduksjon til tema, for så å gi elevene friheten til å selv bestemme hvordan de vil løse oppgaven. Undervisningsmetoden krever kun planlegging for ett undervisningsopplegg, noe som minsker arbeidsmengden til læreren. Den er dessuten inkluderende, og innebærer liten risiko for at noen opplever å skille seg ut.

### **Funn 13: Eksempler på metoder på velfungerende tilpasset opplæring fra barneskole og videregående**

For å vise hvordan de ulike temaene som er beskrevet så langt i kapittelet (behov, differensiert og utforskende undervisning) fungerer i samspill med hverandre, presenteres to representative eksempler fra barneskole og videregående. Begge er gode eksempler på hvordan undervisningen kan tilpasses elever med SL, og hvilken betydning det har for elevenes faglige utvikling når læringsbehovene deres blir møtt. Barneskoleeksempelet beskrives av læreren slik:

*Lærer 2: Hun og en kamerat lagde et juleskuespill ut fra et teater de hadde sett, og så lagde de et manus til alle deltakerne. Det var gøy, og da var det dem sitt manus. Og de sammen, kunne sette dem på et rom, og si nå kommer jeg tilbake om halvtime, og da forventer jeg at dere har jobbet godt. Og da hadde de jobbet godt. De brukte den tiden skikkelig fornuftig, og alle var enige om at det hadde vært et godt samarbeid. Så da var det en sånn fri oppgave som trigget hun. Men hadde jeg sagt, nå skal dere skrive et manus til et skuespill, hadde aldri gått. Men fordi de sa, vi har lyst, kan vi få lov? Og da å bite på det da, og gi dem muligheten når de først spør, det tror jeg er veldig viktig å være åpen for, når du ser at nå er det en løsning. Tenk hvor mange fag det favna, når de gjorde det. Det er jo samarbeid, det er norsk, og det er jo KRL, for det var julefortellingen, og det var veldig masse historie. Så jeg tenker, det å se etter løsninger, og se etter oppgaver som kan passe, det er i hvert fall viktig.*

I eksempelet er oppgaven om å lage et manus gitt på bakgrunn av noe elevene selv har lyst til. Elevene opplevde oppgaven som gøy, som tyder på at de drives av indre motivasjon. Læreren beskriver at oppgaven var en suksess fordi den var elevinitiert, noe som ga dem

eierskap til oppgaven. Læreren mener at dersom den var lærerinitiert, ville det ikke hatt like godt resultat. Eksempelet viser at det å være åpen for elevenes egne ideer, samt lærerens evne til å se etter løsninger er viktig i arbeidet med tilpasset opplæring. Oppgaven var dessuten tverrfaglig, og ga elevene faglig utbytte i flere fag. En VGS-lærer beskrev en oppgave fra ProSkap-prosjektet, som har noen likhetstrekk med barneskoleeksempelet:

***Lærer 3:** Et konkret eksempel som var i ProSkap, var det når elevene skulle lage en art med modelleire. De skulle lage et individ av en bestemt art, som fugl. Og så skulle de gi denne fuglen en ny egenskap. Og så skulle de diskutere om å lage denne modellen og den nye egenskapen. Ofte var det fisk med vinger eller sterkere nakke på slanger, eller evnen til å skifte farge, så skulle de diskutere hvordan denne nye arten ville tilpasse seg omgivelsene, hvis man tenkte for eksempel klimaendringer, hvordan skulle den nye arten være bedre tilpasset for miljøet? Men da husker jeg at flere elever begynte å spørre om denne nye egenskapen ville være en dominant eller recessiv nedarving. Og da husker jeg at de aller flinkeste kunne tenke seg om det. Så da så jeg at å åpne for at elevene kan ta arbeidet sitt i en retning som de selv definerer, så har det fungert veldig bra for de, for da kunne de selv bestemme. Det ble ikke noe tak på den oppgaven.*

Oppgaven vekker en interesse hos elevene. Den gir rom for kreativitet, samtidig som elevene er med på å forme oppgaven. Dette lar dem ta oppgaven til et høyere faglig nivå, som læreren opplevde at de flinkeste elevene evnet. Også her ser vi at elevmedvirkning styrker eierskap til oppgaven og øker motivasjonen deres. Den felles interessen blant elevene kan ha bidratt til at samarbeidet fungerte godt, med tanke på at elever med SL har behov for å møte likesinnede. Når de opplever at menneskene rundt deler deres interesser kan det styrke motivasjonen. I begge eksemplene er det benyttet åpne oppgaver. Barneskoleeksempelet er en helt åpen oppgave, mens eksempelet fra videregående har noen lærerbestemte rammer for hva som undersøkes. Læreren fra videregående beskriver likevel at oppgaven ikke hadde et tak, og at oppgaven var så åpen at elevene kunne ta tak i det faglige innholdet så langt de ønsket. Et annet fellestrekk er at interessen for oppgaven gir indre motivasjon som fører til økt faglig utbytte.

### 4.3.2 Akselerasjon og dybdelæring

#### **Funn 14: Ulike lærermeninger om foretrukket undervisningsmetode for SL-elever**

Alle lærerne har erfaring med både akselerasjon og dybdelæring, og opplever dette som nyttige undervisningsmetoder for SL-elever. Lærerne har derimot ulike meninger om hvilken metode de synes er best. En VGS-lærer foretrekker dybdelæring fremfor akselerasjon. Han begrunner dette med at de nye læreplanene er skrevet slik at faget skal gi utfordringer til de aller fleste elevene. Man skal ikke ha behov for å bruke lærebøker fra et trinn over, men heller sørge for at eleven får fordype seg i temaene for trinnet de tilhører gjennom dybdelæring. Dette vil gi større faglig utbytte enn å gå gjennom pensum raskere. En barneskolelærer sier dette:

*Lærer 1: Jeg bruker jo stort sett begge deler. Og det kommer litt an på eleven og interessefelt og nivået selvfølgelig. For det er klart at en, en småskoleelev har kanskje ikke struktur til å sitte med dybde greier. Som kanskje krever at du jobber litt selvstendig, kanskje du ikke skriver så godt enda, litt dårlig blyant grep, ikke stø i alle bokstavene. Der er vi ikke på dybdelæring og greier, der er det mer sånn, ok, du fikser dette i matematikk, vi kjører på.*

Denne læreren mener at for småskoleelever vil akselerasjon være en mer hensiktsmessig metode, da de minste elevene ikke er strukturerte nok for selvstendig arbeid med dybdeoppgaver. Når elevene blir eldre, bruker læreren både dybdelæring og akselerasjon i undervisningen. Læreren mener videre at hvilken metode som er best egnet må vurderes ut ifra elevens interesser. Lærernes meninger kan påvirkes av hvilke rammer de må forholde seg til. På VGS har man også kortere tidsramme innenfor fagene, samt karakterer som bidrar til mindre rom for å bruke pensum fra andre fag. Samtidig er aldersforskjellen på VGS-elever og barneskoleelever stor, der VGS-elever ofte har større grad av selvstendighet.

#### **Funn 15: Mulighetene for akselerasjon påvirkes av geografisk tilhørighet og skolens ressurser**

Lærerne beskriver akselerasjon som å hoppe over klassetrinn, få undervisning i et fag i et klassetrinn over, eller at læreren underviser eleven på et høyere nivå. Et interessant tema er hvordan de ulike skolene organiserer, og legger til rette for akselerasjon. Det kommer tydelig frem at mulighetene for akselerasjon påvirkes av geografisk beliggenhet og skolens ressurser. En lærer beskriver mulighetene for de som bor på mindre steder:

*Lærer 1: Alle de her tilbudene som finnes i større byer med at du kan få lov til å ta t-matte i 10. klasse og du kan ha vilvite senter, altså, hallo? Det gjelder jo ikke på normal Norge. Men hvis du er enda så heldig at du har en videregående skole i samme by, så kan du være hundre prosent sikker på at ingen av de timene lar seg kombinere med vanlig, sant. Da mister du for eksempel alle engelsk timene dine, og da går det ikke. Da mister du vurderingsgrunnlaget på ungdomsskolen.*

Læreren problematiserer akselerasjonsmulighetene ved at flertallet av elever ikke bor i nærheten av videregående skoler, og som derfor ikke kan ta akselererte fag her. I de tilfellene en elev fra ungdomsskolen kan ta akselererte fag på videregående, er det som regel vanskelig å kombinere med timeplan på ungdomsskolen, som medfører at man mister vurderingsgrunnlaget i fagene med stort timefratfall. I de tilfellene vil det være mer aktuelt at læreren utfører akselerasjonen i klasserommet. Dette krever derimot at læreren har kompetanse til å undervise i høyere trinns pensum. I tillegg til geografisk beliggenhet, kan også akselerasjonsmuligheter påvirkes av hvilke ressurser skolen har til rådighet. En lærer som tilhører en skole i en større by, vektlegger utfordringer knyttet til skolens ressurser:

*Lærer 2: Ja, det tenker jeg at det bør prøves og må prøves, men det var mye styr for å få det til. For det er ikke bare å sette en elev opp et hakk, da måtte du ta det ut i en gruppe og jobbe med akselerert matte, for eksempel. Og da skal du ha ressursene til det som skolen skal sette av for de elevene.*

For at elever skal kunne få tilbud om akselerasjon, må skolen ha de nødvendige ressursene til det. Slike ressurser vil være både penger, kompetanse hos læreren som skal ha undervisningen, samt at læreren har tid til planlegging og oppfølging av elevene. Dersom man skal ta eleven ut av klassen, må skolen i tillegg ha ledig undervisningsrom eller grupperom som undervisningen kan foregå i.

### **Funn 16: Elevens tilknytning til det sosiale miljøet har betydning for faglig utbytte av akselerasjon**

En videregående lærer forteller at det kan være sosiale utfordringer ved akselerasjon. Læreren eksemplifiserer dette ved at det kan være utfordrende for en tiendeklassing å skape vennsksapsrelasjoner med videregående elever. Læreren merker tydelig forskjell på videregående- og forseringselevne ved at forseringselevne har de faglige evnene til å ta faget, men de er ikke like modne sosialt som VGS-elevne. En konsekvens av dette er at

forseringselevne isolerer seg fra resten av klassen. På grunn av isolasjonen og forskjeller i modningsnivået opplever læreren at han må undervise som om det var to forskjellige klasser ettersom videregående- og forseringselevne har svært ulike behov. En annen lærer beskriver at dersom akselerasjonen skal gi utbytte, må det sosiale miljøet være på plass:

*Lærer 2: For som sagt, så er det jo sosialt normal, det er det evnemessige som er sterkt her. Og da er jo avhengig av at det sosiale skal fungere rundt og også holde seg venn med de som hun treffer der, få et nytt miljø.*

De to lærerne er enige om at elevenes faglige evner er bedre utviklet enn den sosiale modenheten. Læreren understreker at eleven er avhengig av å skape sosiale relasjoner i den nye klassen for at eleven skal trives med tiltaket. På bakgrunn av dette ville trolig akselerasjonen for tiendeklassingene gitt større faglig utbytte dersom de hadde vennskspsrelasjoner med VGS-elevne.

### **Funn 17: Oppfølgingen av akselererte elever er læreravhengig**

I Norge finnes det ikke et system for å følge opp akselererte elever. Det er i stor grad avhengig av lærerne eleven møter, og deres evne til å følge dem opp. Lærerne har ulike erfaringer med oppfølgingen av slike elever, men det er enighet om at dette er svært læreravhengig:

*Lærer 2: Nå går hun helt og holdent på ungdomsskolen, og der er det også læreravhengig, for det spurte jeg jo, jeg snakket jo med henne og moren her. Og da sa hun at det går bra nå, takket være en fantastisk lærer som hjelper til med å tilrettelegge.*

I dette tilfelle hadde eleven fått prøve ut akselerert matte i et klassetrinn over. Eleven bestemte seg derimot raskt for at dette ikke var et tilbud hun trivdes med. Læreren begrunner dette med at elevene hadde en forventning om at dette skulle gi større faglig utfordringer enn det eleven opplevde at hun fikk. Relasjonen mellom eleven og de nye lærerne trekkes frem som en årsak til at det ikke fungerte, ettersom ustabiliteten knyttet til korona og skifte mellom digital og fysisk undervisning svekket utviklingen av lærer-elev relasjonen. Den samme eleven fikk på et senere tidspunkt lov til å hoppe over sjuende klasse, og begynne rett på ungdomsskolen. Den gangen gikk det bra, ettersom eleven fikk en lærer hun etablerte en god relasjon til, og som evnet å tilrettelegge ut fra de behovene hun hadde. Dette tyder på at

faktorer som organiseringen av akselerasjonen og relasjon til lærer påvirker om akselerasjonen blir en suksess eller ikke. En annen lærer beskriver at det handler om kompetanse blant lærerne:

*Lærer 1: Og så er det en slags kompetanse, altså hvis du har undervist den her 7. klassingen i 10. klasse matematikk, hvem overtar matematikkundervisningen av den eleven og han begynner på ungdomskolen og han egentlig skal ha videregående matematikk?*

Læreren som underviser 7. klassingen må ha kompetansen til å undervise i 10. trinn matematikk, samtidig som læreren eleven møter på ungdomsskolen må ha kompetansen som kreves for å undervise i videregående matematikk. Eleven er dessuten avhengig av at lærerne fra barneskolen og ungdomsskolen snakker sammen, og viderefører tiltakene fra barneskolen.

### **Funn 18: Akselerasjon på videregående tilbys oftest til høytpresterende elever**

De to VGS-lærerne har mange erfaringer med akselerasjon fra flere fag. Ut ifra lærernes beskrivelser kan det virke som at akselerasjon praktiseres i større grad på videregående. En VGS-lærer forteller at han hadde en 9. klassing i naturfag VG1. Dette var et forberedende tiltak for at eleven skulle begynne på International Baccalaureate (IB) i utlandet, og var ment til å gi eleven større faglige utfordringer. IB-linjen er et toårig universitetsforberedende program med undervisning på engelsk i alle fag utenom språkfag. Linjen byr på større faglige utfordringer enn vanlig studiespesialisering, og krever en større innsats, motivasjon og selvstendighet i læringen. I Norge må man først fullføre VG1 studiespesialisering før man kan søke seg inn på IB-linjen. Læreren forteller at han flere ganger har hatt forserings elever som begynte rett på IB-linjen, og som dermed tar videregående skole på to år istedenfor tre. Elevene har da fullført matematikk 1T på ungdomsskolen, og kommet rett inn på IB-linjen uten å ta VG1 studiespesialiserende først. På spørsmål om hvordan denne ordningen fungerer for elevene svarer læreren:

*Lærer 3: Det varierer, de fire elevene jeg har i år, de får det veldig bra til. Men det er like stor variasjon. Du har andre elever som har prøvd å gjøre det samme, som ikke får det til. Som burde nok ha tatt et år VG1 før de begynte på diplomprogrammet på IB. Men de fire jeg har i år, de får det veldig bra til.*

Læreren ser at det er individuelle forskjeller blant elevene. For noen er dette et godt egnet tilbud, mens andre trenger flere forsøk. Læreren forteller at elever som ikke består ett eller flere fag, kan få vitnemål ved å ta opp fagene som privatister. En barneskolelærer og begge videregående lærerne trekker frem ungdomsskoleelever som tar matematikk 1T på videregående som et hyppig tiltak. Ut fra VGS-lærernes beskrivelser av forseringselever, er mange av dem høytpresterende elever med høy måloppnåelse og motivasjon for faget. Når elevene begynner på videregående, får de tilbud om å ta R1. Erfaringen med disse elevene er derimot at flere velger å ta 1T på nytt:

*Lærer 4: Jeg har jo hatt en del elever som har gjort 1T fra før, men som ønsker å ta 1T en gang til for å få god karakter. Det er den erfaringen jeg har mest med forserte elever. At de velger å rett og slett ta 1T på nytt igjen. Og jeg skjønner jo hvorfor de velger det.*

I de tilfellene elevene velger å ta 1T på nytt, kan det stilles spørsmål om tilbudet gir det utbyttet det er ment til å gi. En av lærerne beskriver i tillegg oppfølgingen av akselererte elever etter at de har fullført R2:

*Lærer 3: Men jeg vet ikke hva som skjer med de etter de er ferdige med R2. Jeg håper det er et tilbud for dem. Noen vet jeg fra andre skoler at de har fått undervisning på Blindern for å ta fag der, men jeg har ikke hørt at vi har gjort noe lignende her.*

Skolen har ikke noe organisert tilbud for elevene som er ferdig med R2 pensum, som har det høyeste faglige nivået i realfaglig matematikk på VGS. I de tilfellene man kan ta fag på universiteter er man avhengig å bo et sted hvor dette er mulig, samt at man går på en skole som tilrettelegger for det. Dette innebærer at skolen samarbeider med universitetet eller høyskolen.

### **Funn 19: Lærerne har ulik oppfatning av dybdelæringsbegrepet**

Lærerne forteller om dybdelæring på forskjellige måter, men det er tydelig at de vektlegger Utdanningsdirektoratets sin definisjon av begrepet (se delkapittel 2.4.3). Flere nevner at de fokuserer mer på dybdelæring i undervisningen etter innføringen av det nye læreplanene i kunnskapsløftet fra 2020. En av lærerne beskriver dybdelæring som:

***Lærer 2:** Dybdelæring, der legger jeg at du på en måte skal, hvis det er en kunnskap da, så skal du kunne fortelle om den på flere måter. Og kanskje, hvis det kan bevises for eksempel, så skal det bevises på flere måter. Du kan, skal kunne fortelle om det på flere måter, og vise at du kan mer enn bare et svar.*

Definisjonen ovenfor lener seg på Utdanningsdirektoratets definisjon, samtidig som den kan ses i sammenheng med kunnskapsløftet. Derimot opplever en annen lærer at kompetansemålene i kunnskapsløftet er formulert på en slik måte at et mål rommer flere delmål, samtidig som kravet om dybdelæring oppleves som et ekstra mål. Dette bidrar til at pensumet blir stort, og man har ikke tid til å gi dybdelæringen god nok kvalitet. Læreren er generelt positiv til metoden, men føler ikke at det er rom for å utnytte verdien dybdelæringen kan gi. En tredje lærer vektlegger at dybdelæring innebærer å fordype seg i temaene utenfor læreplanmålenes rammer:

***Lærer 3:** Jeg definerer det nok som å få tid til å dykke ned i stoffet, slik at du beveger deg utenfor de rammene som læreplanmålene setter. Ja, og at du får kanskje oppdage, og finne og lage linker til for eksempel andre fag, eller andre temaer i det samme faget.*

Ut ifra de tre lærernes oppfatning av dybdelæring, ser vi at lærere har noe ulik oppfatning av begrepet. Lærerne i de to sitatene er enig i at det handler om å fortelle om noe på flere måter, men har en ulik tilnærming til hvordan det kan gjøres.

### **Funn 20: Det finnes flere måter å bruke dybdelæring på**

Videre har lærerne noe ulik tilnærming til hvordan de bruker dybdelæring i praksis. Det er enighet om at man ikke skal bruke dybdeoppgaver som fyllmateriale (som vil si oppgaver for at eleven skal ha noe å gjøre) i og med at man også må ha kapasitet til å følge opp eleven i oppgavene. Som alle andre elever har de behov for støtte og veiledning i oppgavene, det nytter ikke å bare gi de en oppgave og forvente at det er nok. Mange av disse elevene mangler gode arbeidsvaner og læringsstrategier, som følge av at de ikke har blitt utfordret nok til å ha behov for å tilegne seg dem. En av lærerne uttrykker dette:



***Lærer 1:** Men jeg bruker ikke dybdelæring som fyllmateriale. Aldri. Altså, for det er noe med, evnerike barn skal ikke ha repetisjon, sant. Og da er det noe med, hvis du gir eleven dybdeoppgaver fordi at du, holdt på å si ikke finner på noe annet, da tenker jeg at, for du skal faktisk følge opp de dybdeoppgavene og utfordre og, og gjerne for en del elever som kanskje er litt uselvstendig eller har lite strategier, og følge veldig tett.*

En annen lærer er opptatt av at alle elever i en klasse må kunne arbeide med samme tema, men på ulike nivå. Læreren mener at diskusjonsoppgaver i undervisningen er nyttig for å møte elevenes ulike læringsbehov. For de elevene som fullfører oppgaver, kan elevene samarbeide om diskusjonsoppgaver og gå i dybden i det samme temaet. Det vektlegges nivåddifferensiering i undervisningen, som middel for å utfordre elevene på sitt faglige nivå. Begge lærerne påpeker at slike oppgaver krever god planlegging av undervisningen hos læreren. En forutsetning som trekkes frem for at dybdelæring skal fungere, er motivasjon hos eleven:

***Lærer 2:** Motivasjon tror jeg har utrolig mye å si for dybdelæring. For er det noen som kan lære i dybden, så er det jo de. De har jo sykt stor kapasitet til å lære seg alt de vil, og bli rå-gode på noe, hvis de er interesserte det. Men det kan aldri tvinges på læring.*

Læreren beskriver videre et eksempel der en kollega hadde ringt en tidligere elev med stort læringspotensial, og forespurt om eleven kunne holde foredrag for lærerens daværende klasse. Eleven hadde tidligere laget en presentasjon om dinosaurer da han var elev på barneskolen, og hadde en stor interesse for temaet. Denne eleven ble så motivert av oppgaven at han brukte 11-12 timer på å forbedre presentasjonen. Det var tydelig at eleven var stolt, og ivrig etter å vise frem arbeidet sitt. I dette eksempelet ser man at oppgaver basert på elevens interesser fremmer indre motivasjon, som bidrar til at læringen er lystbetont. Eleven brukte både tid og ressurser på temaet, og oppnådde kunnskap som gikk utenfor læreplanmålene. Dette er et eksempel fra barneskolen, der elever ikke påvirkes av vurdering i form av karakterer.

På videregående skole får elevene karakterer, og mange er opptatt av gode karakterer for å komme inn på høyere utdanning. En av lærerne fra videregående opplever at dette påvirker elevenes opplevelse av nytteverdi for dybdelæringen:

**Lærer 4:** *Det er et par problemer der. Det ene er at det de lærer i dybdelæringen føles som noe ekstra og utenfor, og noe som ikke vurderes. Hvis man skal ha en skriftlig prøve, så får man ikke tatt med det fra dybdelæring, fordi dybdelæringen blir litt mer individuell. Man kan selvfølgelig vurdere selve dybdelæringen, og det er helt fint det, men hvis man skal ha det som en del av et tema og ha en vanlig vurdering, så faller dybdelæringen litt ut av det.*

I denne sammenhengen vil ikke det elevene lærer gjennom dybdelæring være en del av pensum, og derfor ikke en del av vurderingsgrunnlaget. Elevene kan derfor oppleve dette som ekstraarbeid, og ser ikke meningen av å gjennomføre det. Læreren ser likevel at dybdelæring er nyttig i forbindelse med elevenes interesser, samtidig som elevene har et godt faglig utbytte av dybdelæringen. De vil derimot ikke få belønning i form av gode karakterer ved å ha mye kunnskap om et tema som ikke er en del av læreplanen. Det blir derfor en utfordring i balansegangen mellom bruk av dybdelæring og undervisning i målene fra læreplanen.

## 5. Diskusjon av funn i lys av teori

I denne delen vil funnene diskuteres opp mot problemstillingen og teorien som er redegjort for i kapittel to. I innledningskapittelet (kapittel en) ble problemstillingen for studien presentert som «Hvilke tilpasningsmetoder mener lærere bidrar til faglig utvikling hos elever med stort læringspotensial?». Jeg har valgt å dele inn diskusjonen med samme tematisk inndeling som funnene med temaene 1) identifisering og karakteristika, 2) behov, og 3) undervisningsmetoder for å skape sammenheng mellom empiri og teori.

### 5.1 Identifisering og karakteristika

For å bidra til faglig utvikling hos SL-elever må undervisningen tilpasses behovene deres, som innebærer at læreren må ha kompetanse til å identifisere potensialet og behovene deres. Dersom potensialet ikke blir oppdaget er de i risiko for utvikling av underdytelse (Mönks & Ypenburg, 2008). Potensialet kan identifiseres ved hjelp av kartleggingsprøver, standardiserte intelligens tester eller å innhente informasjon fra mennesker som er i direkte kontakt med eleven (Clark, 2013; Idsøe & Skogen, 2011) I funn 2 (tilnærminger til identifisering) nevner lærerne flere identifiseringsmetoder. Barneskolelærerne sier at de snakker med foreldrene, mens en VGS-lærer snakker med andre voksenpersoner i elevens miljø. Kun en lærer nevner intelligens tester, som kan ha sammenheng med at slike tester utføres av instanser som BUP og PPT (Idsøe & Skogen, 2011). Det kan være positivt at lærerne fokuserer på andre metoder enn intelligens tester, da det ifølge Tirri (2017) burde benyttes flere verktøy for å identifisere dem.

Lærer 1 sier at hun benytter faglig utfordrende oppgaver for å identifisere akademisk nivå og kognitiv funksjon. Slike oppgaver kan ifølge Ridgley et al. (2020) bidra til oppdagelse og forebygging av underdytelse. Lærerens beskrivelse kan minne om steg 3 (identifisering av behov) og 4 (utvikle intervensjon basert på behovet) i SRL modellen. En vanlig antagelse er at lærere er best egnet til å identifisere SL-elever med bakgrunn i kunnskap om elevenes faglige nivå og sosial fungering (Clark, 2013). En utfordring kan likevel være at SL-elever tilpasser seg nivået til klassen for å passe inn, og skjuler potensialet sitt, særlig underdytelse

som kompenserer vanskelighetene sine (Lie, 2014). På bakgrunn av dette vil faglig utfordrende oppgaver være en god identifiseringsmetode som også forebygger underytelse.

Kjennskap til elevenes karakteristika er sentralt i identifiseringsarbeidet, og bør ses i sammenheng med relaterte behov (Clark, 2013; Idsøe & Skogen, 2011). Eksempelvis har SL-elever ofte evne til fleksibel og abstrakt tankeprosess som kan knyttes til behov for et stimulerende læringsmiljø som byr på varierte læringsaktiviteter (Clark, 2013; Nissen et al., 2012). I delkapittel 4.1.1 ser man at lærerne trekker frem flere karakteristika som går igjen i litteraturen. Blant annet sier flere at de er kreative og nysgjerrige (funn 3). Egenskapene trekkes frem som drivere for å finne løsninger til problemstillinger og lysten til å lære. Dette samsvarer med flerfaktormodellen, der kreativitet er en personlighetsegenskap som bidrar til selvstendig og produktiv tenkning (Mönks & Ypenburg, 2008). Smedsrud et al. (2022) fant i sin studie at aktiviteter som oppleves som kjedelige bidrar til negativ utvikling i form av forstyrrende atferd eller passivitet i undervisningen. Flere lærere har erfaringer som bekrefter dette, og mener det kan svekke sosiale relasjoner og hindre faglig utvikling.

I funn 1 (erfaring har betydning for identifisering) kommer det frem at lærere som har erfaring med elevgruppen, og derfor bedre kjennskap til karakteristika, opplever det enklere å identifisere dem. Hos lærer 1 har interesse for elevgruppen bidratt til tilegnelse av kunnskap om dem. Lærer 2 forteller at hun kun har vært kontaktlærer for *en* SL-elev, og mener at et slikt potensial oppdages innen de begynner i fjerde klasse. Denne læreren har lite erfaring med identifisering av SL-elever. Sett i sammenheng med Pfeiffers (2015; 2013) tre perspektiver på elevgruppen, kan dette stemme for gruppe 1 og 2 da disse kjennetegnes av fremragende prestasjoner og karakteristika som gjør dem mer synlig for læreren. Den tredje typen gjelder derimot de elevene som av ulike årsaker ikke har fått utløst potensialet sitt. Elevene her kan være underyttere, og unngår identifisering ved å fremstå med svakere akademiske prestasjoner (Pfeiffer, 2013). Mange kan derfor gå gjennom utdanningsløpet uten at potensialet deres oppdages. Denne antagelsen stemmer overens med Worrell et al. (2019), som mener at lærernes kriterier og oppfattelse om elevgruppen påvirker deres evne til å identifisere dem. Lærernes oppfattelse av stort læringspotensial er ofte at elevene er selvstyrte og uavhengig, læreren vil derfor ikke identifisere elever som ikke viser gode akademiske prestasjoner.

## 5.2 Behov

Lærerne trekker frem flere faglig behov hos SL-elever. I funn 5 (ulike typer elever) ser man at flere mener det eksisterer flere typer av SL-elever, og at de ulike typene har ulike læringsbehov. Flere forskere er enig i dette (Clark, 2013; Idsøe & Skogen, 2011; NOU 2016:14, 2016; S. Pfeiffer, 2015; Smedsrud & Skogen, 2016). Det kan være utfordrende å møte disse elevenes behov, da mange har høyre utvikling intellektuelt enn emosjonelt. Eksempelvis mener læreren i funn 16 (sosialt miljø og akselerasjon) at modningsnivået til akselererte tiendeklassinger og VGS-elever er svært forskjellig.

Et sentralt behov som fremheves av flere lærere i funn 8 (læringsstrategier og mestring) er at elevene må få utfordrende oppgaver tidlig for at de skal tilegne seg læringsstrategier og etablere arbeidsvaner som gjør dem i stand til å mestre skolen senere. Lærernes mening bekreftes av Olsen (2017), som sier at de første årene på skolen kan gi lite utfordringer for SL-elever, og at de derfor ikke opparbeider seg læringsstrategiene de trenger når de faglige kravene øker. Utfordrende oppgaver kan videre gjenkjennes i SRL modellen (steg 1, oppgavevalg) (Ridgley et al., 2020). Læreren kan ved hjelp av utfordrende oppgaver identifisere om eleven har manglende læringsstrategier, og sørge for at eleven tilegner seg dem.

### **Relasjoner**

I flere sammenhenger trekkes lærer-elev og elev-elev relasjoner frem som viktig for elevenes faglige utvikling. Det nevnes i funn 7, 8, 16 og 17. I funn 7 (lærere mener at relasjoner har betydning for trivsel og utvikling) beskriver VGS-lærerne at konsekvensen av manglende lærer-elev relasjon for elevene i ProSkap-prosjektet var at de valgte å slutte. Lærer 3 ser dette i sammenheng med at elevene ikke hadde trygge nok rammer i undervisningssettingen. Dette underbygges av Brevik og Gunnulfsen (2016), som mener at høytpresterende SL-elever behov for anerkjennelse i et trygt læringsmiljø. Læreren mener også at en god lærer-elev relasjon bidrar til bedre støtte og veiledning slik at elevene kan oppleve mestring i utfordrende situasjoner. Dette støttes av Clark (2013), som også mener at trygghet i de sosiale rammene er en forutsetning for at utvikling kan skje. Dersom det stemmer at det er enklere for lærere å motivere elever som presterer på gjennomsnittlig nivå som Smedsrud et

al. (2018) sin studie indikerer, kan en årsak for manglende lærer-elev relasjon mellom lærere og elever i Proskap være elevenes prestasjonsnivå.

Relasjoner trekkes også frem som viktig for at akselerasjon skal gi faglig utbytte. I funn 16 (sosialt miljø har betydning for akselerasjon) beskrives det at akselererte elevers mangel på sosiale relasjoner med medelever er hemmende for faglig utvikling i det akselererte faget. Et eksempel er tiendeklassinger som ikke har vennskapsrelasjoner med VGS-elever. Lærer 2 fremhever i tillegg viktigheten av lærer-elev relasjonen for at akselerasjon skal fungere i funn 17 (oppfølging av akselererte elever er læreravhengig). Ifølge læreren er god relasjon, samt lærerens evne til å tilpasse ut fra elevens læringsbehov viktig forutsetninger. Dette stemmer overens med Smedsrud (2018) sin studie der akselererte elever forteller at lærernes manglende kompetanse i matematikk ikke møtte deres læringsbehov, og som derfor ikke klarte å gi dem stimulerende undervisning. Elevene i studien opplevde å møte likesinnede med felles interesser som dem selv, som kan ha bidratt til å styrke relasjonene mellom dem. En årsak til tiendeklassingenes utfordringer med vennskapsrelasjoner kan i denne sammenhengen handle om at elevenes individuelle forskjeller og ulike interesser.

### 5.3 Undervisningsmetoder

Både litteraturen og lærerne har mange forslag til gode undervisningsmetoder. I litteraturen understrekes bruk av differensiert undervisning som sentralt for å tilpasse undervisningen til å møte elevenes læringsbehov (Idsøe & Skogen, 2011; Olsen, 2017; Smedsrud & Skogen, 2016). Funnene indikerer at lærerne er svært opptatt av differensiert undervisning og praktiserer det i stor grad.

I funn 11 (nivådifferensiert undervisning) beskrives flere måter å differensiere undervisning basert på elevenes nivå. Blant annet ved å dele klassen etter akademisk nivå og undervise hver gruppe basert på nivå, stasjonsundervisning der elevene deles inn i nivåbaserte grupper og samarbeider om å løse oppgavene på ulike stasjoner, eller å gi elevene oppgaver der de selv velger fremgangsmåte. En fjerde måte er å la elevene velge hvilke oppgaver de løser ut ifra vurdering av eget nivå. Slike metoder er ifølge Smedsrud (2018) en god metode som bidrar til økt motivasjon. Ved å dele elever inn i nivåbaserte grupper blir det lettere for

læreren å tilpasse undervisning til elevenes læringsbehov. Det kan videre bidra til sosialt samspill med likesinnede elever (Steenbergen-Hu et al., 2016).

### 5.3.1 Akselerasjon

Akselerasjon er ment til å fremme læring hos SL-elever ved hjelp av pedagogiske intervensjoner (Børte et al., 2016; Colangelo et al., 2005). Lærerne beskriver slike pedagogiske intervensjoner som å hoppe over klassesertrinn, forsering av enkeltfag eller ved at læreren komprimerer læreplan. I funn 15 (akselerasjon påvirkes av geografisk beliggenhet og skolens ressurser) indikeres det at skolens muligheter for akselerasjon kan knyttes til organisering, ressurser og geografisk beliggenhet. Lærer 1 problematiserer organisering av akselerasjon for ungdomsskoleelever som ikke bor i nærheten av en videregående skole, og som dermed ikke har mulighet til å forserer enkeltfag. Lærer 2 trekker frem ressursene til den enkelte skole som en utfordring. Lærer 3 forteller at skolen ikke har noen organiserte tilbud for VGS-elever som fullfører R2, som er det høyeste faglige nivået i realfaglig matematikk på VGS. Deres faglige utvikling stopper derfor her, med mindre man har mulighet til å ta fag på universitetet, som igjen avhenger av geografisk beliggenhet. At disse utfordringene eksisterer underbygges av Lenvik et al. (2021) sin studie, som fant at organisering av akselerasjon var den største årsaken til utfordringene. Hun uttrykker at dersom organiseringen skal bli lettere må skolemiljøet samarbeide om å utvikle systemer som lar elever forserer enkeltfag. Dette underbygges av Utdanningsdirektoratets (2023) forutsetning om at fylkeskommunen ønsker og har mulighet til å samarbeide med grunnskolen om ordningen. Slike systemer vil være lettere å etablere dersom skolen har en felles forståelse og positiv holdning til opplæring for SL-elever.

I funn 18 (akselerasjon på VGS) uttrykkes det at ungdomsskoleelever som har forsert til 1T på VGS velger å ta faget om igjen når de begynner på VGS. Ettersom målet med akselerasjon er å fremme læring og gi raskere skoleprogresjon (Steenbergen-Hu et al., 2016), kan det diskuteres om tilbudet tilbys de elevene det er ment til. Elevene det gjelder er de som har gode akademiske evner og som vil ha større utbytte av raskere progresjon fremfor dybde i undervisningen, eller som har vært understimulert over lengre tid (Colangelo et al., 2005). Det skal også bidra til å opprettholde lærelyst, og øke motivasjon i faget. At elevene velger å

ta faget på nytt virker derfor mot sin hensikt da målet er at de skal ønske å gå videre for å lære mer. Med bakgrunn i dette kan det virke som at elevene som får tilbudet ofte er høytpresterende elever som ønsker å mestre pensum og oppnå god karakter (Idsøe & Skogen, 2011), men som ikke nødvendigvis har stort læringspotensial. VGS-lærerne forteller også om tilfeller der elever får hoppe over VG1 studiespesialiserende og begynne rett på IB-linjen, men som ikke klarer å bestå ett eller flere fag. For både elever som tar 1T på nytt og elever som ikke består fag på IB-linjen, kan det diskuteres om identifisering av elevenes læringsbehov er god nok.

### **5.3.2 Hva kjennetegner en god oppgave?**

I dagens undervisning får elever et betydelig antall oppgaver de skal løse. I lærernes beskrivelser av hva en god oppgave er, er det gjentagende at de bør være åpne og ha høy grad av elevmedvirkning. I funn 9 trekker lærerne frem at tverrfaglige og åpne oppgaver basert på elevenes interesser gir et godt faglig utbytte. Slike oppgaver kan være dybdeoppgaver, hvor eleven får fordype seg i et tema og arbeide med fagstoffet over tid med et mer komplekst pensum. Oppgavene bør baseres på elevens interesser. Ved å utløse potensialet sitt i temaer de interesserer seg for kan det bidra til økt trivsel, motivasjon og mestringsfølelse (Knutson & Emstrad, 2021; NOU 2016:14, 2016).

SL-elever har behov for oppgaver som utfordrer deres faglige nivå, samtidig som de er meningsfulle og har nytteverdi (Nissen et al., 2012). Flere lærere er enig i dette. Lærer 1 påpeker i tillegg i funn 6 (lærerne mener at elevene har flere faglige behov) at ved mangel på nytteverdi i en oppgave kan konsekvensen være at eleven opplever den som kjedelig, som kan føre til negativ utvikling (Smedsrud et al., 2022). Oppgavene burde heller ha tydelige mål eleven kan strekke seg etter. I situasjoner der eleven trenger ekstra motivasjon for å lære noe, forteller lærer 2 at hun benytter belønningssystem. Å få belønning fungerte da som et ekstra mål som bidro til å gi nytteverdi for oppgaven. Lærer 4 setter nytteverdi av dybdeoppgaver for VGS-elever i sammenheng med karakterer (funn 20: det finnes flere måter å bruke dybdelæring på). Når det faglige utbytte av dybdeoppgavene er utenfor læreplanmålene, oppleves det som ekstraarbeid med liten nytteverdi, dersom målet er å oppnå god karakter i faget. For VGS-elever kan det derfor være viktig å skape motivasjon i



dybdeoppgavene. Eksempelvis kan læreren fremheve fordelene om at dybdelæring bidrar til bedre lagring av kunnskap, slik at man kan sette fagstoffet i relevante sammenhenger og benytte det i andre situasjoner (Gilje et al., 2018).

Et annet alternativ som lærerne nevner er oppgaver innenfor utforskende arbeidsmåter, som kjennetegnes av at elevene har en undrende, utforskende og skapende tilnærming til oppgaver. Læreren definerer hva som skal undersøkes, men legger ingen føringer for hvordan det skal undersøkes. På den måten bidrar det til elevmedvirkning ved at elevene velger fremgangsmåte (Anderssen et al., 2018). Teig et al. (2021) fant at utforskende arbeidsmåter har positiv påvirkning på elevers motivasjon og faglige prestasjoner. Funn 13 skisserer et eksempel hver fra barneskole og videregående på oppgaver som kan omtales som utforskende arbeidsmåter. De ga høyt faglig utbytte og økt motivasjon hos elevene, som samsvarer med Teig et al. (2021) sin studie. De kjennetegnes dessuten av fleksibilitet og kreativitet for ulike løsninger, samt at elevenes engasjement ble stort. I eksemplene ser man at slike arbeidsmåter er nyttig for samarbeidslæring, og kan bidra til å styrke elev-elev relasjoner.

Ved bruk av åpne oppgaver bør læreren reflektere over hvor åpne de skal være. Man må være klar over at elevene er forskjellige, og har ulike preferanser for hvordan de lærer best (Idsøe, 2014). I barneskoleeksempelet fra funn 13 beskriver lærer 2 en oppgave som er helt åpen. Læreren mener at det var en suksess fordi det var elevinitiert. Derimot mener lærer 4 at SL-elever som er perfeksjonister kan bli usikre i møte med oppgaver som er helt åpne og ikke har et fasitsvar. Basert på de to lærernes meninger bør man derfor kartlegge elevens preferanser, og vurdere om oppgaver bør være helt åpne eller semi-åpne. I tillegg til dette er lærerne i flere sammenhenger (funn 11 om nivåddifferensiert undervisning, 12 om skapende og utforskende arbeidsmåter, 20 ulike måter å bruke dybdelæring på) enige om at elevene har behov for støtte og veiledning i oppgavene. Det nytter ikke å gi de utfordrende oppgaver og forvente at dette er nok. Brevik og Gunnulfsen (2016) fant at dersom SL-elever skal oppnå faglig utvikling må de oppleve læringsmiljøet som trygt. Det innebærer å bli sett av lærere, samt at læreren har god nok faglig kompetanse til å undervise dem. Studien trekker også frem opplevelse av medbestemmelse, som kan ses i sammenheng med grad av åpenhet i oppgaver for forskjellige elever.

## 6. Avslutning

Denne studien har undersøkt tilpasningsmetoder i tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Med problemstillingen «Hvilke tilpasningsmetoder mener lærere bidrar til faglig utvikling hos elever med stort læringspotensial» har fokuset vært rettet mot læreres meninger knyttet til tilpasset undervisning for elevgruppen. Jeg ønsket i hovedsak å ha et positivt fokus på gode metoder, da tidligere forskning har en tendens til å fremheve utfordringer i opplæring for SL-elever.

Fremtredende for denne studien er at undervisning for SL-elever fungerer best når den bygger på elevens interesser, da dette bidrar til økt motivasjon og mestring. Elevenes faglige utvikling skjer gjennom tilpasning i form av differensierte tiltak i kombinasjon med elevinnsats og aktiv deltakelse. I flere sammenhenger nevner lærere også at det er svært individuelt, og at man må se hvilke behov den enkelte elev har. Av den grunn kan ulike metoder fungere for ulike elever. Hvilket trinn eleven går på kan ha implikasjoner for valg av metode, da en lærer eksempelvis mener at småskoleelever ikke er selvstendig nok for komplekse dybdeoppgaver. Videre er funnene i studien i flere sammenhenger delt mellom grunnskole og videregående. Lærernes erfaringer her underbygger teorien om at elever på ulikt nivå kan ha nytte av forskjellige metoder for å ivareta deres faglige utvikling.

### 6.1 Videre forskning

For denne studien har det vært sentralt at skapende og utforskende arbeidsmåter gir stort faglig utbytte, og bidrar til engasjement og lærelyst hos elevene. Tidligere forskning på slike metoder fokuserer i hovedsak for alle elever (f. eks. Anderssen et al., 2018; Bjønnes, 2017; Bower et al., 2018; Teig et al., 2021; Winters et al., 2021), men få knytter dette til undervisning for SL-elever. Da resultatene i studien anser dette som nyttige metoder, vil forskning på dette være relevant for hvordan vi kan ivareta disse elevene i skolen. Gjennom arbeidet med studien fikk jeg innblikk i litteraturen som foreligger på emnet. Jeg opplevde at den i stor grad preges av ideologibasert forskning, fremfor evidensbasert og empirisk. Det kan antas at dette er noe av årsaken til uoverensstemmelser i hva stort læringspotensial er og

hvordan man best ivaretar SL-elever, da det eksisterer mange teorier på dette. Av den grunn vil det være nyttig med mer empirisk forskning.

## Litteraturliste

- Anderssen, H. P., Fiskum, T. A., & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I H. P. Andersen, T. A. Fiskum, & D. Gulaker (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 17–30). Nordic Open Access Scholarly Publishing. <https://doi.org/10.23865/noasp.35>
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2020). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *113*(4), 830. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Bjønnes, B. (2017). Bærekraftig utvikling—Utforskende arbeidsmåter. *Bedre skole*, *29*(2), 20–25. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%20%202017.pdf>
- Bower, M., Stevenson, M., Falloon, G., Forbes, A., & Hatzigianni, M. (2018). *Makerspaces in primary school settings—Advancing 21st Century and STEM capabilities using 3D design and 3D printing*. [https://www.researchgate.net/publication/328130642\\_Makerspaces\\_in\\_primary\\_school\\_settings\\_-\\_Advancing\\_21st\\_Century\\_and\\_STEM\\_capabilities\\_using\\_3D\\_design\\_and\\_3D\\_printing](https://www.researchgate.net/publication/328130642_Makerspaces_in_primary_school_settings_-_Advancing_21st_Century_and_STEM_capabilities_using_3D_design_and_3D_printing)
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L., & Gunnulfson, A. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acda Didactica Norge*, *10*, 212–234. <https://doi.org/10.5617/adno.2554>
- Børte, K., Lillejord, S., & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254019980213.pdf>
- Castleberry, A. (2012). *NVivo Qualitative Data Analysis Software Version 11*. Doncaster, VIC: QSR International Pty Ltd.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8. utg.). Pearson.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2005). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. *Gifted child today magazine*, *28*(1), 8.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Endepohls-Ulpe, M. (2017). Acceleration, Enrichment, or Internal Differentiation – Consequences of Measures to Promote Gifted Students Anticipated by German

- Secondary School Teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 147–163. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.1517>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring—Historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22–27. [https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdeløring/gilje\\_landfald\\_ludvigsen\\_bedre\\_skole\\_2018.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdeløring/gilje_landfald_ludvigsen_bedre_skole_2018.pdf)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Göktaş, E., & KAYA, M. (2023). The Effects of Teacher Relationships on Student Academic Achievement: A Second Order Meta-Analysis. *Participatory Educational Research*, 10, 275–289. <https://doi.org/10.17275/per.23.15.10.1>
- Herrmann, A., & Nevo, B. (2011). Gifted Education in German-Speaking Countries. *Gifted and Talented International*, 26(1–2), 47–62. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673588>
- Hughes, J., Thompson, S., & Morrison, L. (2022). Inquiry-Based Learning Through Making. In *Making, Makers, Makerspaces: The Shift to Making in 20 Schools*. Cham: Springer International Publishing., 21–33.
- Håstein, H., & Werner, S. (2015). Tilpasset oppløring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset oppløring—I forskning og praksis* (s. 19–55). Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforl.
- Knutsen, B., & Emstrad, A. B. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole—Også for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Veiledning om organisering av elevene—Opplæringsloven §8-2 m.m.* Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/organisering-av-elevene/id2558137/?q=organisering>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. I T. M. Anderssen & J. Rygge (Overs.), *Norbok* (3. utg.). Gyldendal akademisk. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2018091205061](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018091205061)
- Lenvik, A., Hesjedal, E., & Jones, L. (2021). “We Want to Be Educated!” A Thematic Analysis of Gifted Students’ Views on Education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41, 219–238. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621>
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Cappelen Damm akademisk.
- Lykkelige barn. (2023). *Masteroppgaver*. Lykkelige barn. <https://www.lykkeligebarn.no/masteroppgaver>
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher*, 17, 13–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>

- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–301.  
<https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447–480. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-793>
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger* (M.-C. Jahr, Overs.). Abstrakt.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen—Identifisering, undervisning og utvikling*. Pedagogisk psykologisk forlag.
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial: Tilpasset opplæring*. Pedlex.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2020113048586](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020113048586)
- Olsen, M. H. (2019). Læringspotensial. I M. H. Olsen (Red.), *Læringspotensial* (s. 11–26). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pfeiffer, S. (2015). Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. *Revista de Educacion*, 155–182. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted—Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. I *Norbok* (2. utg.). Universitetsforl.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2013091106155](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013091106155)
- Renzulli, J. (1976). The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303–326.  
<https://doi.org/10.1177/001698627602000327>
- Ridgley, L. M., DaVia Rubenstein, L., & Callan, G. L. (2020). Gifted underachievement within a self-regulated learning framework: Proposing a task-dependent model to guide early identification and intervention. *Psychology in the Schools*, 57(9), 1365–1384. <https://doi.org/10.1002/pits.22408>
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically Gifted Accelerated Students Participating in an Ability Group: A Qualitative Interview Study. *Frontiers in Psychology*, 09.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01359>

- Smedsrud, J., Nordahl-Hansen, A., & Idsøe, E. (2022). Mathematically Gifted Students' Experience With Their Teachers' Mathematical Competence and Boredom in School: A Qualitative Interview Study. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876350>
- Smedsrud, J., Nordahl-Hansen, A., Idsøe, E., Ulvund, S., Idsoe, T., & Lang-Ree, O. (2018). The Associations Between Math Achievement and Perceived Relationships in School Among High Intelligent Versus Average Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*, 1041–1055. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476406>
- Smedsrud, J., & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research, 86*(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in Giftedness*. Cambridge University Press.
- Teig, N., Bergem, O. K., Nilsen, T., & Senden, B. (2021). Gir utforskende arbeidsmåter i naturfag bedre læringsutbytte? I T. Nilsen & H. Kaarstein (Red.), *Med blikket mot naturfag—Nye analyser av TIMSS 2019-data og trender 2015–2019* (s. 46–72). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215045108-2021-03>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. *Roepers Review, 39*(3), 210–212. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt—Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm AS.
- Universitetet i Oslo. (2020, januar 13). *PROgrammering og SKAPerverksted i skolen: Kompetanser for det 21. århundret og tilpasset opplæring for elever med Stort Læringspotensial (ProSkap-SL)*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/morch-prokraft/index.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.-gjeldende-rett/>

- Winters, S., Farnsworth, K., Berry, D., Ellard, S., Glazewski, K., & Brush, T. (2021). Supporting middle school students in a problem-based makerspace: Investigating distributed scaffolding Supporting middle school students in a problem-based makerspace: investigating distributed scaffolding. *Interactive Learning Environments*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1928709>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)



# Vedlegg

## Vedlegg 1

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ProSkap – til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

*”ProSkap”?*

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt som heter “Programmering og skaperverksted i skolen, kompetanser for det 21. århundret og tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial” (ProSkap), hvor formålet er å utvikle og kvalitetssikre undervisningsopplegg til bruk i tilpasset opplæring for evnerike barn/elever med stort læringspotensial. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

ProSkap er et forskningsprosjekt der formålet er å utvikle og kvalitetssikre tilpassede opplæringsopplegg for elever med høyt/ekstraordinært læringspotensial på 7.-10.trinn. Vi ønsker derfor både å forbedre undervisningen for barn med stort læringspotensial/evnerike barn og forske på metoden ”skaperverksted” og “programmeringsdidaktikk” til et slikt formål.

Dette er et forskningsprosjekt som skal utvikle undervisningsopplegg innen programmering, teknologi og realfag til bruk i tilpasset undervisning for elever med stort læringspotensial (SL). Prosjektet startet opp i august 2019 og vil vare frem til 2023. Noen av problemstillingene som prosjektet adresserer er:

1. Hva er beste praksis og gode prinsipper for utvikling av teknologirike undervisningsopplegg for SL-elever knyttet til tidligere forskning?
2. Hvordan passer disse praksisene og prinsippene inn i en skaperverkstedkontekst?
3. Hvordan kan skaperverkstedaktiviteter benyttes som metode og knyttes opp mot skolens læreplaner og mål med fokus på digitale ferdigheter og «21st century skills» (kreativitet, problemløsning, samarbeid og kritisk tenkning) i tillegg til fagspesifikke kompetanser innen realfag?
4. Hva slags tilpasninger må gjøres i undervisningspraksis for at skaperverksted skal bli del av naturfag og matematikk, på deres egne premisser?
5. Hvordan kan et skaperverksted legge til rette for programmering i skolen og hva er fordeler og ulemper ved dette? Hvordan og hva slags undervisningsopplegg kan utvikles for å fremme programmering i skolen gjennom bruk av skaperverksted – hva er fordelene og ulempene?

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

Prosjekteier er Mailand Videregående skole ved Ellen Egeland Flø. Renate Andersen ved OsloMet er med-prosjektleder sammen med Ellen Egeland Flø. OsloMet vil derfor være behandlingsansvarlig for dataene.

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

Lærerne som skal undervise i prosjektet får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet.

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

Deltagelse i prosjektet innebærer å bli intervjuet om deltagelsen i prosjektet ProSkap, samt å eventuelt bli observert mens elevene deltar i læringsaktiviteter i skaperverkstedet og programmeringsundervisning. Intervjuet vil ta ca 30 minutter. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuer, og videoopptak av aktiviteter i skaperverkstedet og programmeringsundervisning.

Video-opptak vil foregå på den måten at et videokamera fanger opp konteksten i rommet og ett annet fanger opp aktiviteten i en liten gruppe hvor elever jobber med en oppgave.

Forskerne vil i minimal grad interagere med elevene bortsett fra under intervjuet. De vil gjøre notater under videoobservasjonen.

Intervjuer med lærere vil bli gjennomført underveis. Det vil være anledning til å se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun forskerne som vil ha tilgang til personopplysninger. Det vil ikke bli brukt virkelige personnavn i publikasjoner fra prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/ hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om deg**

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

Det er forskere i prosjektet (Prof. Anders Mørch, Dr. Renate Andersen, Mikkel Rustad og Kristina Litherland) som primært vil ha tilgang til datamaterialet. I tillegg vil prosjektleder Ellen Egeland Flø **og masterstudent Hedvig Johansen** ha tilgang til datamaterialet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på en kryptert og sikker server.

Din deltagelse vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner eller rapporter da videodata kun vil bli brukt i analyse i forskergruppen, og intervjudata og observasjonsdata blir presentert med fiktive navn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes **30. september 2023**. Datamateriale med personopplysninger vil bli oppbevart til 1. mai 2024 i påvente av slutføring av vitenskapelig publisering.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg ditt basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Ellen Egeland Flø, mobil 93836342, eller forsker/førsteamanuensis Renate Andersen, mobil 90875796. Ellen E. Flø arbeider ved Mailand vgs. og Renate Andersen ved OsloMet.

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

Med vennlig hilsen

Ellen Egeland Flø og Renate Andersen

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

*Eventuelt student*

(Forsker/veileder)

---

## Vedlegg 2



/ / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
861022

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
08.02.2023

**Prosjekttittel**  
ProSkap

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig**  
Renate Andersen

**Prosjektperiode**  
01.09.2019 - 30.09.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.05.2024.

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 08.02.2023.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.02.2023. Behandlingen kan fortsette.

**ENDRINGER**

- En masterstudent skal delta i prosjektet, og gjennomføre egne intervju med utvalg 2.
- Personlig intervju og tilhørende intervjuguide er lagt til for utvalg 2 som ny datakilde.
- Prosjektsslutt er endret til 30.09.2023.
- Informasjonsskrivet for utvalg 2 er oppdatert for å reflektere at en student skal ha tilgang til data, og at dato for prosjektsslutt er endret.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

#### Generell informasjon

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
  - a. Utdanning
  - b. Alder
  - c. Hvilken erfaring har du?
  - d. Hvilke fag/trinn underviser du?
2. Hvordan ble du interessert i elever med stort læringspotensial?
  - a. Hadde du denne interessen før du begynte i din nåværende jobb?

#### Oppfatning av elever med stort læringspotensial

3. Hva legger du i begrepet «elever med stort læringspotensial»?
4. Synes du det er vanskelig å identifisere disse elevene?
5. Kan du beskrive en slik elev?
6. Hvordan opplever du at deres behov blir møtt i skolen?
  - a. Faglige behov
  - b. Sosiale behov
  - c. Psykososiale behov

#### Tilrettelegging for elever med stort læringspotensial

7. Litteraturen nevner ulike undervisningsmetoder som berikelse av undervisningen, dybdeløring og akselerasjon, har du noe kunnskap om dette?
  - a. Hva legger du i begrepet «dybdeløring?»
  - b. Hva legger du begrepet «akselerasjon/forsete løp?»

- c. Bruker du noen av disse metodene i din undervisningspraksis for elever med stort læringspotensial?
  - d. Eller bruker du helst andre metoder – beskriv gjerne med eksempler?
8. Hvordan arbeider du med klassemiljø for denne typen elever?
- a. Når de er i sine vanlige klasser?
  - b. Når de er i grupper med andre elever med stort læringspotensial?
9. Setter du i gang noen spesielle tiltak når du har en elev som du tror kan ha et stort læringspotensial, og som potensielt presterer godt over gjennomsnittet?
- a. Hvorfor bruker du akkurat disse tiltakene? Hvordan avhenger det eventuelt av den spesifikke eleven?
  - b. Har du et eksempel på en elev og tiltak/undervisningsmetoder?

#### Ivaretagelse av elevene i skolen

1. Hvordan opplever du at elevgruppen blir ivaretatt i skolen?
  - a. Blir behovene deres møtt av de ansatte i skolen?
2. Har ledelsen på skolen din oppfordret deg til å tilegne deg kunnskap om elevgruppen?
  - a. For eksempel gjennom foredrag, kurs etc.
  - b. Hvis ikke, har du forsøkt å tilegne deg slik kunnskap på eget initiativ? For eksempel ved å lese faglitteratur eller forskningsartikler?