

”Vil jeg at én skal ha blitt statsminister og
resten ikke noe?”

*En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres
erfaringer med elever med stort læringspotensial*

Kristin Homb



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

”Vil jeg at én skal ha blitt statsminister og resten ikke noe?”

En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial

© Kristin Homb

2017

”Vil jeg at én skal ha blitt statsminister og resten ikke noe?” – En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial

Kristin Homb

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteravhandlingen undersøker et utvalg samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial. Utgangspunktet er å kartlegge samfunnsfaglærernes erfaringer i form av kjennskap til elevgruppen, deres differensieringserfaringer samt refleksjoner omkring dyktighet i faget. Erfaringene diskuteres i sammenheng med foreliggende litteratur, og ses i lys av samfunnsfagets dannelsesmandat.

Gjennom kvalitative forskningsintervjuer søker studien innsikt i fire samfunnsfaglæreres erfaringer med elevgruppen. Studien skal belyse følgende problemstilling: *”Hva er et utvalg samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial?”*

Underlagt problemstillingen er tre forskningsspørsmål: 1) I hvilken grad har samfunnsfaglærerne kjennskap til elevgruppen ”elever med stort læringspotensial”?, 2) På hvilke måter tilpasser samfunnsfaglærerne undervisningen for elever med stort læringspotensial? og 3) Hva kjennetegner en elev med stort læringspotensial i samfunnsfag?

Hovedfunnene i studien viser at samfunnsfaglærerne har sprikende kjennskap til, og kunnskap om, elevgruppen. Funnene viser bevisst innsats for å omforme potensial til talent, og bevisst nedprioritering til fordel for elever med lavere måloppnåelse. Differensieringsstrategier lærerne anvender, eksempelvis dybdelæring, samarbeid og elevaktivitet/-inkludering, er i god sammenheng med foreliggende litteratur og forskning. Strategiene kan legge til rette for oppøving av selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne, og slik kunne bidra til skolens og samfunnsfagets dannelsesprosjekt. Men det reises spørsmål om det faktisk bidrar, på bakgrunn av manglende anerkjennelse og identifiseringskompetanse. Kjennetegn på stort læringspotensial i samfunnsfag knyttes i stor grad til ikke-målbar kompetanse som kritisk tenkning og vurdering, relasjonskompetanse og modenhet, som også har paralleller til dannelsesidealet.

Forord

Det har vært en lærerik prosess å dykke ned i et forholdsvis nytt forskningsfelt, med et personlig driv for å bidra til endring. Å ta seg fram i ukjente territorier er krevende og byr stadig på nye utfordringer, med oppturer og spenning, nedturer og frustrasjon, og i det hele tatt mye ny lærdom. Veien har virkelig blitt til mens jeg har gått, men en ting er helt klart – denne veien har jeg ikke gått alene:

Først og fremst en stor takk til informantenes bidrag. Dere har gitt verdifull innsikt til et mangelfullt felt, og sammen utgjør erfaringene deres oppgavens grunnmur. Tusen takk! Superlærer Beate fortjener i denne sammenheng en takk for å stille til pilotintervju, og for øvrig livsvisdom.

En takk til Jørgen Smedsrud for hyggelig samtale og sentrale innspill til oppgaven. Og kanskje aller viktigst, en annerkjennelse av at oppgaven var verdt å skrive. Du fortjener også takknemlighet for bidrag og engasjement for evnerike elever. Elevene, deres foreldre og vi lærere er helt avhengig av engasjement som ditt.

En enorm takk går til veileder, kartleser og pådriver, Silje Førland Erdal. Du har vist stor interesse, ekstrem effektivitet og uvurderlig faglig tyngde. I tillegg har du vært en sterk motivator i bratte motbakker. Hjertelig takk for all hjelp!

Aller sist, men definitivt ikke minst: En takk til mor og far for gjennomlesing, for grenseløs tro på mine evner og en alltid åpen dør hvor jeg fremdeles kan være barn til tross for hva alderen sier.

Selve masteravhandlingen markerer avslutningen på en personlig æra for meg, men dette er på ingen måte slutten. Engasjement må dyrkes, læringsbehov imøtekommes og vekst fremmes. Med lånte ord fra William James: *Act as if what you do makes a difference. It does.*

Universitetet i Oslo, mai 2017.

Kristin Homb

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og mål for oppgaven	1
1.2	Problemstilling og forsknings spørsmål.....	3
1.3	Disposisjon.....	4
2	Teoretisk rammeverk.....	5
2.1	Samfunnsfagets rolle og legitimitet.....	5
2.2	Danning og dens posisjon i skoleverket.....	7
2.2.1	Didaktikk og dannelse	8
2.2.2	Moderne dannelsesteori	9
2.2.3	Den kategoriale dannelse	9
2.2.4	Samfunnsfagets dannelsesmandat i norsk skole	13
2.3	Dyktighet i samfunnsfag.....	15
2.4	Elever med stort læringspotensial.....	17
2.4.1	Foreliggende litteratur.....	18
2.4.2	Begrepsbruk og begrepsavklaringer	19
2.4.3	Forankring i plan- og lovverk.....	20
2.4.4	Kjennetegn og identifisering	21
2.4.5	Hvordan tilrettelegge undervisningen?.....	23
2.4.6	Hindringer for realiseringen av læringspotensial.....	25
2.5	Oppsummering av det teoretiske rammeverket.....	28
3	Metode.....	30
3.1	Forskningsdesign.....	30
3.1.1	Kvalitativ intervju	31
3.1.2	Semistrukturert intervjuguide	31
3.2	Datainnsamlingsprosessen	32
3.2.1	Utvalg.....	32
3.2.2	Pilotintervju.....	32
3.2.3	Praktisk gjennomføring.....	33
3.2.4	Transkribering.....	34
3.3	Analytisk tilnærming.....	35
3.3.1	Stegvis-deduktiv induktiv metode.....	35
3.4	Metodiske refleksjoner.....	36
3.4.1	Forskningsetikk	37
3.4.2	Reliabilitet og validitet.....	37
4	Presentasjon av funn og analyse	40
4.1	Kjennskap til elevgruppen og karakteristika	40
4.1.1	Uklarhet i begrepsbruk.....	40
4.1.2	Kjennetegn	43
4.2	Differensieringserfaringer	45
4.2.1	Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring.....	46
4.2.2	Strategier for å komme elever med stort læringspotensial i møte.....	51
4.2.3	Dannende tilpasset opplæring.....	59
4.3	Dyktighet i samfunnsfag.....	68
4.3.1	"Det som betegner de gode"	69
4.3.2	Modenhet.....	71

5 Avsluttende refleksjoner	74
5.1 Oppsummering og konklusjon	74
5.2 Veien videre.....	76
Litteraturliste	78
Vedlegg 1	83
Vedlegg 2	85
Vedlegg 3	87

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og mål for oppgaven

Det er skolens opplysningsprosjekt, skolens dannelsestanke, at her er det duket og dekket med mange til bords, du skal sitte ved bordet, du også, smake og svare. Du trenger ikke like alt, du kan like så lite du vil, men du er velkommen som gjest, og dine spørsmål, din uro, din annerledeshet og din nysgjerrighet er etterspurt her. (Bostad, 2017, s. 156)

I dette sitatet illustrerer Inga Bostad (2017) noe av kjernen i skolens opplæringsideal: at skolen skal gi rom for alle og blikk for den enkelte. Elever med stort læringspotensial er en mangfoldig elevgruppe med evner, dyktighet og potensial i ulike former og grader. Felles er at de har høy kognitiv funksjon, lærer raskere enn gjennomsnittet og har potensial til å lære på et svært komplekst nivå dersom læringsmiljøet legger til rette for det (NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Til tross for deres potensial, har elevgruppen i stor grad blitt oversett og forsømt i den norske skole. Tilrettelegging for elever som oppnår tilfredsstillende resultater, har fått kritikk for å være dyrking av eliter (Ystenes, 2008), og sett som motstand til likhetsprinsippet som råder i norsk skole (Børte, Lillejord, & Johansson, 2016). Allerede på 60-tallet ble det konkludert med at skolen ikke var tilpasset evnerike elevers behov (Hofset, 1968), likevel er det først de siste seks årene at elevgruppen har fått mer oppmerksomhet.

Danning står sterkt som en overordnet målsetning i skolen, med hensikt om å bidra til at elever utvikler seg til å bli aktive, demokratiske medborgere. Formålet er ambisiøst, men anses som en nødvendighet for opprettholdelse, styrking og videreutvikling av demokratiet (Stray, 2014). Samfunnsfagets posisjon i dette kan synes å stå i særstilling med et formål nært tilknyttet kvalifisering til demokratisk medborgerskap (Stray & Sætra, 2015). Samfunnsfaget anses som en naturlig arena for utvikling av kunnskap og ferdigheter sentrale for medborgerskap, med mål om å forberede elever til deltakelse og inspirere til fornyelse (Børhaug, 2005; Solhaug, 2006). Elever med stort læringspotensial innehar egenskaper som kan være enorme ressurser for samfunnet, både for opprettholdelse og for utvikling. Men på grunn av manglende tilpasset opplæring, står elevene i fare for å ikke få utfoldet og realisert sitt potensial. Det medfører at samfunnsfaget og skolen risikerer å mislykkes med dannelsesprosjektet ovenfor elever med stort læringspotensial.

Selv om oppmerksomheten omkring elevgruppen øker, er det fremdeles et nytt forskningsfelt med behov for mer kunnskap. Innen samfunnsfagdidaktikken er forskning tilknyttet elever med stort læringspotensial fraværende. Tilsvarende mangelfullt er tilpasset opplæring spesifikt rettet mot samfunnsdidaktiske problemstillinger. Tilpasset opplæring er et sentralt ideal i møte med alle elever, med hensikt å gi opplæring tilpasset individuelle evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Dette idealet kan gjøre lærere skyldig i mangelfull tilrettelegging, men samtidig være nøkkel til en bedret læringssituasjon for elever.

Ifølge foreliggende forskning har ikke lærere kunnskap nok om forutsetningene til elever med stort læringspotensial for å imøtekomme deres læringsbehov i klasserommet (NOU2016:14, 2016). Hvordan arter dette seg i samfunnsfag? Har samfunnsfaglærere kjennskap til elevene og kompetanse til å tilrettelegge? Hvordan kobles elevenes læring til fagets overordnede mål om å bidra til deres demokratiske dannelse? Og hva kjennetegner egentlig en elev med stort læringspotensial i samfunnsfag? På bakgrunn av stor personlig interesse og nysgjerrighet etter flere oppgaver gjennom lektorløpet omkring temaet, søker jeg med denne oppgaven å undersøke samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer med fire lærere på ungdomstrinnet kartlegges erfaringer i lys av foreliggende litteratur og teori. Jeg ønsker med det å få innsikt i lærernes kjennskap til elevgruppen, hvorvidt deres undervisningspraksis inkluderer og tilpasses til elevene, om samfunnsmandatet kommer til syne gjennom lærernes didaktikk, samt hva lærerne mener kjennetegner en elev med stort læringspotensial i samfunnsfag.

Hvorfor en studie som dette er hensiktsmessig å utføre, finner sin legitimitet først og fremst i at alle elever har krav på tilpasset opplæring for å få utfoldet sitt læringspotensial, uavhengig graden av potensialet. For det andre vil studien kunne bidra til et ellers mangelfullt felt innen samfunnsfagdidaktikken. Videre er det et vesentlig poeng at samfunnet trenger de ressursene elevene kan ha. For at elevene selv skal kunne stå i sin framtid, og for at de skal bidra til å styrke demokratiet og bringe samfunnet videre, anses tilpasset opplæring som en nødvendighet. Spørsmålet i denne sammenheng blir om de utvalgte samfunnsfaglærerne har kompetanse til å identifisere elevgruppen og tilrettelegge opplæringen etter deres læringsbehov i tråd med sitt samfunnsmandat.

Samfunnsfagdidaktikk ligger i skjæringspunktet mellom de samfunnsvitenskapelige fagene og pedagogisk vitenskap. De sentrale spørsmålene som samfunnsdidaktikere stiller handler om hva innholdet i skolefaget bør være, hvorfor dette innholdet skal gis plass i skolen og hvordan læringen kan foregå; samfunnsfagets *hva, hvorfor og hvordan*. Denne studien vil knyttes til samfunnsfagdidaktikkens *hvordan og hvorfor*, og i liten grad til selve kunnskapsinnholdet, didaktikkens *hva*.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studien har en overordnet problemstilling og tre underordnede forskningsspørsmål. På bakgrunn av at det finnes lite forskning om elever med stort læringspotensial tilknyttet samfunnsfag, ønsket jeg en bred problemstilling. Med en delvis eksplorerende tilnærming, fant jeg det hensiktsmessig at rammene for avhandlingen ikke skulle være rigide, men likevel inneholde visse holdepunkter slik at problematikken belyses. Derfor falt valget på et åpent hovedspørsmål som står som studiens overordnede problemstilling, og tre underordnede forskningsspørsmål som forsøksvis skal belyse ulike momenter ved problemstillingen. Problemstillingen er som følger:

”Hva er et utvalg samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial?”

Erfaring kan omfatte mye. I denne studien vil erfaring innebære lærernes kjennskap til elevgruppen, deres differensieringserfaringer samt refleksjoner omkring dyktighet i faget. Dette kommer til uttrykk gjennom forskningsspørsmålene. Det første underordnede forskningsspørsmålet er: *I hvilken grad har samfunnsfaglærerne kjennskap til elevgruppen ”elever med stort læringspotensial”?* Med dette spørsmålet søker studien å kartlegge lærernes kunnskap om betegnelser og karakteristika tilknyttet elevgruppen, og dermed kunne si noe om de er oppmerksomme på elevene og har kjennskap til dem. Forskningsspørsmål nr. 2 retter fokus mot begrepet ”tilpasset opplæring” og lærernes differensieringserfaringer: *På hvilke måter tilpasser samfunnsfaglærerne undervisningen for elever med stort læringspotensial?* Tilpasset opplæring er et overordnet mål i skolen og differensiering kan ses som den praktiske gjennomføringen for å nå målet (Fosse, 2014). Begrepene benyttes ofte om hverandre, og vil i denne oppgaven brukes om samme tema. Forskningsspørsmålet søker å belyse hvilke praksiserfaringer informantene har med å imøtekomme mangfoldige læringsbehov, og hvordan de spesifikt tilrettelegger for elever med stort læringspotensial. Det

siste forskningsspørsmålet undersøker hva lærerne legger i kompetanse og dyktighet innenfor samfunnsfaget, og lyder som følger: *Hva kjennetegner en elev med stort læringspotensial i samfunnsfag?* Forskningsspørsmål nr. 2 og 3 vil ses i lys av samfunnsfagets overordnede mål om å bidra til demokratisk dannelse.

Dannelse og demokratisk medborgerskap er selvsagt gjeldende for alle elever i skolen, men i denne studien vil det rettes et særlig søkelys på elever med stort læringspotensial. Mitt perspektiv grunner i at elevgruppen har tendert til å bli oversett i den norske skole, og er en uutnyttet ressurs for samfunnet, samt et empirisk hull i samfunnsdidaktikken, og vil derfor løftes fram her.

1.3 Disposisjon

Studien består av fem kapitler. Etter innledningen følger kapittel 2, det teoretiske rammeverket. Kapitlet er todelt, der første del omhandler samfunnsfagets dannelsesmandat og videre berører dyktighet i samfunnsfaget. Kapitlets andre hoveddel presenterer elevgruppen elever med stort læringspotensial, og mulige årsaker til, og hindringer for, at elevene ikke får utnyttet sitt læringspotensial. I kapittel 3 blir studiens metodiske valg redegjort for og begrunnet. Studiens analyse finner sted i kapittel 4, og er strukturert på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Funn blir presentert og diskutert i lys av foreliggende forskning og samfunnsfagets dannelsesmandat. Kapittel 5 inneholder oppsummering av hovedfunnene og konklusjon, og studiens oppfordring til veien videre.

2 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet vil på sett og vis være todelt, der første del overordnet omhandler samfunnsfaget og dannelse, mens andre del fokuserer på elever med stort læringspotensial og utfordringer tilknyttet elevgruppen. Innunder første hoveddel, vil samfunnsfagets formål, demokratisk dannelse og dyktighet i samfunnsfag være hovedmomenter. I andre hoveddel vil først elever med stort læringspotensial presenteres, deretter vil tilpasset opplæring som prinsipp og differensiering som strategi forklares, før jeg til slutt belyser hindringer for, og mulige årsaker til, at elever ikke får realisert sitt læringspotensial.

2.1 Samfunnsfagets rolle og legitimitet

Den norske skole skal lære opp og forme framtidens borgere. Dette mandatet har to formål: gjennom skolegangen skal elevenes ferdigheter og kunnskaper utvikles slik at de blir i stand til å forsørge seg selv, og samtidig lære hvordan de kan medvirke og bidra i samfunnet som større helhet (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008; Fjeldstad, 2007; Stray, 2014). Slik har formålet to hoveddimensjoner, et individorientert perspektiv og et samfunnsorientert perspektiv. Målet er at framtidens ungdom skal være selvstendige og aktive medborgere som sikrer, styrker og stadig bringer samfunnet videre. Elevene skal sosialiseres inn i en kultur og internalisere et sett av definerte normer, regler og demokratiske verdier. I tillegg skal de læres til å kritisk vurdere det de sosialiseres inn i, for å kunne initiere samfunnsendringer (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008; Stray, 2014). Disse aspektene utgjør noen av skolens mest sentrale funksjoner, og legitimerer på hver sin måte hvorfor skole er en fundamental del av det norske samfunn.

De ulike funksjonene til skolen, gjenspeiler demokratimandatet skolen og samfunnsfaget har. Skolens og samfunnsfagets formål er til dels overlappende og utfyllende; der hvor skolen har et overordnet ansvar for å utdanne medborgere, kan det argumenteres for at samfunnsfaget har et særlig ansvar for det demokratiske aspektet. Grunnen til dette ligger blant annet i samfunnsfagets arbeid med å gi elever eksplisitt kunnskap om demokrati som styreform (jf. kompetansemål), og videre i beskrivelsen av formålet med samfunnsfaget: ”Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2).

Stray (2014, s. 652) omtaler skolen som ”samfunnets lim”, og anvender begrepet medborgerskap som nært tilknyttet til, og som forutsetning for, demokratiet. Medborgerskap kan forstås både som statsborger og som medborger/samfunnsborger (Stray, 2014). De ulike forståelsene springer ut fra diskusjoner og teorier om det engelske begrepet ”citizenship”, som skiller mellom citizenship som status og citizenship som rolle (Stray, 2014, s. 655). De samme distinksjonene ligger i det norske begrepet. Medborgerskap som statsborger er et passivt begrep som omfatter den juridiske statusen med de rettighetene enhver borger av en nasjon har. Mens medborgerskap som samfunnsborger handler om den aktive rollen som medborger, en rolle som må læres (Stray, 2014).

Fjeldstad (2007) argumenterer for at alle demokratiske samfunn er avhengige av oppslutning om felles verdier, men at denne oppslutningen ikke kommer av seg selv: ”Demokratiet må vedlikeholdes. Medborgerskap må læres. Deltakelse er en ferdighet som krever øvelse” (s. 250). I likhet med Stray (2014) vektlegger Fjeldstad (2007) den aktive dimensjonen av medborgerskapet, og understreker at det må læres på skolen. Handlingsdimensjonen må ivaretas, slik at elevene ikke kun er passive statsborgere, men blir aktive samfunnsborgere. Samfunnsfaget er en naturlig arena for utvikle nettopp denne type kunnskap og ferdigheter. Et tilsvarende syn på det samfunnsfaglige klasserom som demokratiforbredende arena, finner vi hos Solhaug (2006). Ifølge Solhaug (2006) er hensikten med samfunnsfag å øve opp kritisk refleksjon omkring samfunn, kultur og det demokratiske politiske system. I arbeidet med å nå fagets formål, hevder Solhaug (2006) at undervisningen må gjenspeile det pluralistiske samfunn som stadig er i utvikling. Dette mangfoldet må favne om variasjonen av læringspotensial i ethvert klasserom, og legge elevens forståelse og deltakelse som sentrale grunnelementer i utviklingen av aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.

Jeg anser det her som hensiktsmessig å gå dypere ned i dannelsesbegrepets posisjon i skolen, og begrepets historie og utvikling, med særlig vekt på Klafkis (2001) dannelsesteorier og hans vektlegging av selvbestemmelseevne, medbestemmelseevne og solidaritetsevne som tre grunnelementer i utdanningens formål. Samfunnsfagets formål henger nøye sammen med skolens overordnede dannelsesprosjekt. Flere av målsettingene i beskrivelsen av formålet med samfunnsfag er svært treffende for elever med stort læringspotensial, eksempelvis: ”Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevene undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapende arbeid. Slik kan den enkelte forstå seg sjølv og andre bedre, mestre og påverke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring”

(Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2). Elever med stort læringspotensial har mange av egenskapene formålet trekker frem, som for eksempel det å være reflekterende, undrende og nysgjerrig, i tillegg til potensiale til å nå kompetansemålene og mye mer til. På grunn av manglende tilpasset opplæring, står skolen og faget i posisjon til å mislykkes med dannelsesprosjektet ovenfor elever med stort læringspotensial. En gjennomgang av danningens bærebjelker anses relevant for å kunne diskutere hvilke begrensninger og muligheter som foreligger for elever med stort læringspotensial i samfunnsfaget.

2.2 Danning og dens posisjon i skoleverket

Danning står som et svært sentralt begrep i opplæringen av barn og ungdom. I Stortingsmelding 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 43) framheves danning som "[...] en av skolens viktigste oppgaver", og omtales videre som en refleksjonsprosess mellom individ og samfunn, der individet skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter for å kunne delta aktivt i samfunnet. Begrepet danning er på sett og vis et omfattende og abstrakt begrep fordi det handler om mer enn bare læring. Dette underbygges av Straume (2013) som skriver at danning er "et begrep som griper sammenhenger i hele samfunnslivet" (s.51).

Siden dannelse er et komplekst begrep, kan man enklere forklare dannelse ved å knytte det opp mot idealer snarere enn konkrete definisjoner. Med ideal menes det at dannelse knyttes opp mot idealer samfunnet verdsetter. I den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) beskrives dannelsesprosessen som en kontinuerlig vekselvirkning mellom individ og samfunn der "Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling" (s. 22). Sluttmålet kan her forstås som idealet skolen ønsker å strekke seg etter. Som pedagogisk begrep knytter danning seg i mikroperspektiv til enkeltmenneskets forming og utvikling, og i makroperspektiv til samfunnets forming og utvikling. Danningens sentrale posisjon i skolen blir presisert med Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016), da danningsoppdraget skal få et ytterligere økt fokus i skolehverdagen med fornyelsen av Kunnskapsløftet som skal stå ferdig i 2019. Dette skal blant annet gjøres ved å integrere demokrati, bærekraftig utvikling og livsmestring som tre fagovergripende temaer, og som mer konkret tiltak skal det fokuseres på dybdelæring og færre kompetansemål per fag (Kunnskapsdepartementet, 2016).

2.2.1 Didaktikk og dannelse

Danningsbegrepets innhold har variert i takt med historiske, filosofiske og kulturelle strømninger (Isaksen, 2011), og har røtter tilbake til antikkens Hellas (Straume, 2013). I dannelsesdebatten har store tenkere som Platon og Aristoteles, Rousseau og Kant, Humboldt og Hegel, og mange flere, bidratt med perspektivrike og dels motstridende syn på hva dannelse er (Straume, 2013). En teoretiker som i sin tid var banebrytende og applaudert for sine intellektuelle bidrag, og som fremdeles gjør seg gjeldende i både internasjonal og norsk kontekst, er den pedagogisk-pragmatiske reformdidaktikeren John Dewey (Løvlie, 2013). Dewey var tidlig ute med å koble dannning, individ og samfunn i en form for treenighet. Dewey (2000) anså skolens formål som et ideal om dannning, hvor hensikten var å tilrettelegge for læringsfremmende vilkår slik at eleven vil ”tilegne seg kunnskaper, bestemte ferdigheter og teknikker og sosialt ønskelige holdninger og vaner – de tre hovedaspektene ved læring, etter min mening” (s. 200).

Dewey (2000) fremhevet at dannelse og demokrati er sosiale prosesser preget av deltakelse, konstruktiv utforskning og konstant utvikling. Skolen representerer en sosial institusjon, et miniatyrsamfunn, der demokratiet kan utspilles og bli virksomt. Via induktive, utforskende og spørrende tilnærminger vil elevene være bidragsytere til opprettholdelse og fornyelse av demokratiet (Dewey, 2000). Dannning blir dermed resultat av erfaringsprosesser der individ og samfunn opptrer som gjensidig avhengige av hverandre, hvor begge utvikles til fordel for demokratiet. Disse premisene har betydning i en samfunnsfaglig kontekst, noe Solhaug (2006) eksemplifiserer med utsagnet: ”Ikke i noe skolefag blir forholdet mellom skolen, samfunnet og det sosiale aspektet ved læring så tydelig som i samfunnsfag” (s. 228). Samfunnsfaget er et springbrett som forbereder elever på samfunnslivet. Det forutsetter at samfunnsfaglærere inkorporerer dannelse i undervisningen, og tar ansvaret Solhaug (2006) hevder er særegent for samfunnsfaget: ”å reise kontroversielle spørsmål og utfordringer til debatt, og slik bidra til at elever tar samfunnsansvar” (s. 241). Et hovedpoeng hos Dewey (2000) var å se barn og unge som noe mer enn et middel for å nå samfunnets mål. Barnet har verdi i seg selv, og det viktigste er å se det potensielle i barnet og tolke i lys av hva de kan få til (Dewey, 2000). Dette taler elever med stort læringspotensial sin sak. Samfunnsdidaktikerens oppdrag blir å løfte elever ut i fra deres evner og forutsetninger, med et demokratispeilende klasserom som øker utviklingen av kunnskap, ferdigheter og karakterdannelse (Dewey, 2000).

2.2.2 Moderne dannelsesteori

Innen nyere dannelsesteorier er Wolfgang Klafki en sentral teoretiker (Hohr, 2011). Klafki har vært betydningsfull i utviklingen av norsk didaktikk, og vil i denne oppgaven vektlegges som en sentral dannelsesteoretiker. Klafki (2001) har flere likhetstrekk med Dewey (2000) hvor linjene mellom individ, skole og samfunn er gjennomtrengende, og anses som en nødvendighet for demokratiet. Klafki (2001) koblet dannelses med didaktikk, og argumenterte for at didaktikk må bygge på danningsteori. Klafki (2001) definerte didaktikk som "[...] en overgribende betegnelse for vitenskapelig pædagogisk forskning, teori- og konseptdannelses med henblik på alle former for intentional (målrettet), systematisk forud gennemtænkt undervisning" (s. 110). Didaktikk forstås gjennom Klafkis definisjon som vitenskap om undervisning som lærere kan, og bør, dra nytte av i utforming og gjennomføring av sin undervisning. Utgangspunktet for undervisningen må være didaktikk som hviler på dannelsesteorier.

Ifølge Klafki (2001) mistet dannelsesbegrepet sitt frigjørende og politiske aspekt etter andre verdenskrig, fordi det ble knyttet til egenskaper og eiendom. Danning ble i så måte gjenstand for eliten. Gjennom nøye analyser av ulike dannelsesteorier, skilte Klafki (2001) henholdsvis mellom to hovedkategorier kalt *materiale* og *formale dannelsesteorier*. Materiale dannelsesteorier vektlegger dannelsens innhold; hva undervisning skal inneholde av kunnskap, verdier og sannheter. Informasjonen og kunnskapen eleven får formidlet, vil gjøre henne til et dannet menneske. Materiale dannelsesteorier sentrerer rundt objektive sider ved utdanningen, mens de formale beveger seg over til subjektet. Formale dannelsesteorier fokuserer på hvem som dannes; på individuelle forutsetninger og hvilke muligheter enhver elev innehar på bakgrunn av det. Hensikten med material dannelses er å tilegne seg et bestemt innhold, mens innenfor formale dannelsesteorier er intensjonen å tilegne seg ett sett nødvendige ferdigheter for å bli et dannet menneske. Eksempler på slike ferdigheter kan være evne til å vurdere informasjon fra et selvstendig, kritisk ståsted og ta moralske valg basert på refleksjonene.

2.2.3 Den kategoriale dannelses

Klafki (2001) kritiserte de foreliggende teorier for sneverhet, fordi deres fokus lå på deler og ikke på helhet. Gjennom en systematisert kritikk av ulike dannelsesteorier, utarbeidet Klafki

(2001) et tredje alternativ kalt *kategorial dannelse*. I den kategoriale dannelse forenes den materiale og formale dannelsen. Kategoriene skaper forbindelser mellom eleven og verden, der verden åpner seg for eleven og eleven åpner seg for verden. Kritisk-konstruktiv didaktikk fungerer som redskap for å åpne elevers bevissthet for kategoriene. Kategorier forstås for eksempel som spesifikk kunnskap innen et materielt dannelsesperspektiv, eller evne til kritisk tenkning innen formal dannelse. Verken material eller formal dannelsese teori er mer eller mindre viktig enn den andre. De ulike teoriene lever i et dialektisk forhold til hverandre, hvor de er gjensidig avhengige og sammen utgjør dannelse. Gjennom ”kritisk-konstruktiv didaktikk” hevder Klafki (2001) at elever vil internalisere kunnskap og ferdigheter som utvikler evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Bostad (2017) understreker at de to kategoriene material og kategorial dannelse kan være vanskelige å klargjøre, og at vi derfor trenger Klafki til å overskride dem.

Hovedmålet med dannelse er at elever opparbeider seg et solidarisk, moralsk og etisk livsperspektiv som de reflekterer og handler på bakgrunn av (Klafki, 2001). Slik er dannelse en prosess som innebærer selvutvikling samt en erkjennelse av at alle individer er del av en større helhet. Med kritisk-konstruktiv didaktikk som verktøy, vil elever utvikles til å bli kritisk tenkende, solidariske og selvstendige individer (Klafki, 2001). Et lignende dannelsesideal finner vi i formålet med samfunnsfaget: ”Som reflekterende og handlende individ og fellesskap kan menneske bidra til å forme seg sjølve, og både påvirke og bli påverka av omgjevnadene sine” (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2). Dette er også sentralt hos Bostad (2017) som sier at alle elever forstår og lærer på svært ulike måter: ”Det innebærer at den friheten som må finnes, er den som gir den enkelte rom til å velge retning innenfor utdanning og opplæring, til å kritisere, reflektere og påvirke egen lærings situasjon” (s. 50).

Selvbestemmelseevne, medbestemmelseevne og solidaritetsevne

Klafki (2001) knytter, etter tyske tradisjoner, dannelsesbegrepet til allmenndannelse. Allmenndannelse er også et begrep anvendt i læreplanen, der et av hovedmålene med opplæringen er at elevene skal utvikles til å bli ”et allmenndannet menneske” (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Ordet allmenn viser til at dannelse er for alle. Ifølge Klafki (2001) hentyder allmenn også til relasjonelle mennesker i mellom: allmenn i den forstand at ethvert menneske fungerer i samspill med hverandre, i et fellesskap, der målet er å frigjøre og aktivere individene slik at de kan forstå og forme samfunnet. Klafki (2001) hevder at

dannelsen består av tre grunnleggende evner: selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og evne til å handle solidarisk. Disse tre evnene har alle ovennevnte aspekter ved allmenndannelse i seg.

Selvbestemmelse handler om retten til å bestemme over eget liv og virke, om frie muligheter til valg av livssyn, verdigrunnlag og personlige levekår (Klafki, 2001). Selvbestemmelse er å opparbeide seg evne til å ta selvstendige og informerte valg. En forutsetning for å oppnå selvbestemmelse, er kritisk tenkning og refleksjon. Evne til selvbestemmelse synes å være Klafkis svar på den materiale dannelsens mangelfullhet. Innen material dannelsen vil læringen være statisk, hvor det eneste mål er å tilegne seg forhåndsbestemt kunnskap og bestemte tankemåter. Evner eleven å reflektere og kritisk vurdere, vil læringen være dynamisk og selvbestemmelse utvikles.

Der selvbestemmelse i stor grad handler om individets mulighet og rett til å være et fritt individ, handler medbestemmelse i større grad om aktivt, handlende mennesker i interaksjon med hverandre (Klafki, 2001). Individet i et samfunn lever sammen og selvbestemmelse må derfor utføres innenfor rammene av et fellesskap. Medbestemmelse handler om mulighet og ansvar til å delta aktivt i samfunnet, slik at man kan påvirke samfunnsmessige og politiske sider ved samfunnslivet. Gjennom selvbestemmelse skal individet ha frihet til å ta valg, og via medbestemmelse skal valgene muliggjøres og ansvarliggjøres.

Medbestemmelsesevne handler slik om å se seg selv som del av en større helhet, erkjenne at deltakelse påvirker og styrker demokratiet.

Solidaritetsevnen bygger på et universalistisk prinsipp om at selv- og medbestemmelsesevne oppnås først når man aktivt bidrar til at alle sine medmennesker får det samme (Klafki, 2001). Ens egen frihet er synonymt med alles frihet. Solidaritetsevne handler både om å bevare samfunnet samt å bringe samfunnet videre. Gjennom frigjørende selvbestemmelse og aktiv medbestemmelse, vil individet kunne forstå og forme det samfunnet hun er en del av. Dette har likhetstrekk med Fjeldstad & Mikkelsen (2008) dannelsesforståelse, hvor de setter dannelsen i spenningen mellom tilpasning av etablerte konvensjoner og kritikk av konvensjonene. Dette innebærer at elever internaliserer kulturelt definerte kunnskaper og verdier (jf. konvensjonene i et samfunn), og at de lærer hvordan vurdere, anvende og endre konvensjonene til sitt og andres beste (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). Solidaritetsevnen

uttrykker hvordan elevene konstant står i spenningsfeltet mellom tilpasning og kritikk i dannelsesprosessen.

Den kritisk-konstruktive didaktikkens byggesteiner

Kritisk-konstruktiv didaktikk bygger på tre metodiske tilnærminger: hermeneutikk, empiri og samfunns- og ideologikritikk (Klafki, 2001). De ulike retningene kompletterer hverandre, og sammen utgjør de en konstruktiv syntese som styrker kunnskapen man får om didaktikk (Klafki, 2001). Hermeneutikk handler om fortolkning, og hvordan bakgrunnskunnskap og kontekst påvirker vår forståelse av fenomener. Med en historisk-hermeneutisk tilnærming mener Klafki (2001) at samspillet mellom del og helhet åpner seg og vi oppnår perspektivrik innsikt. Likeledes argumenterer han for at empirisk data vil supplere den didaktiske vitenskapen og gi kunnskapsperspektiver om undervisningspraksis nærmere virkeligheten enn hva andre tilnærminger kan. Det tredje sentrale momentet i den kategoriale dannelsen, er implementering av samfunns- og ideologikritikk. Det innebærer å stille spørsmål ved ulike samfunnsmessige forhold, alt fra forutsetninger til konsekvenser, for å avdekke og belyse problematiske sider ved et samfunn (Klafki, 2001). De tre metodiske tilnærmingene utgjør bakgrunnsteppet til dannelsens tre hovedelementer, selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne, og vil ifølge Klafki (2001) kunne realisere mulighetene for demokratisk dannelsen.

Oppsummert representerer selvbestemmelse en frigjørelse av individet, medbestemmelse omfatter en aktivering av individet i et større fellesskap, og solidaritet springer ut som resultat og konsekvens av selv- og medbestemmelse, samtidig som solidaritet fungerer som forutsetning for realisering av de to førstnevnte. De tre grunnleggende evnene dannelsen bygger på, er slik gjensidig avhengige og sammen bidrar de til individuell og samfunnsmessig vekst. Klafkis (2001) tre hovedelementer står i tråd med Deweys (2000) ideer om dannelsen. Deweys dannelsesideal beror seg på å konstruktivt vurdere samfunnsforhold, makt og moral ut i fra ideer om frihet og likeverd (Løvlie, 2013, s. 258). For Dewey utgjorde dette forutsetninger for demokratiets opprettholdelse og utfoldelse. Både Klafki og Dewey har med sine teorier en visjon om å utdanne barn og unge til samfunnets beste. Elevene skal ikke statisk godta og videreføre samfunnet slik det står i dag, men bidra til fornyelse og videreføring. Ideen om et samfunn som hele tiden er i endring står sterkt i det norske utdanningssystemet. Ludvigsenutvalgets (NOU2015:8, 2015) utredning om hva elever vil ha behov for av kunnskap og ferdigheter i framtiden, fokuserte nettopp på at skolen må

anerkjenne og reflektere at samfunnet er i konstant endring, og gi elevene det nødvendige grunnlaget for å kunne stå i sin framtid. Utvalget definerte fire kompetanseområder skolen burde vektlegge: 1) fagspesifikk kompetanse, 2) å kunne lære, 3) å kunne kommunisere, samhandle og delta, 4) å kunne utforske og skape (NOU2015:8, 2015, s. 14). Stray & Sætra (2015) hevder at demokratidannelsen står i fare for fall med dagens rammebetingelser i skolen og mener en implementering av Ludvigsenutvalgets forslag vil kunne bidra til en positiv endring. De påpeker konsekvenser av rammebetingelsene og hevder at det ”kan føre til at noen elever får høy medborgerskapskompetanse, mens andre ikke får den kompetansen de trenger for å navigere selv de mest elementære prosessene i et demokratisk samfunn.” (Stray & Sætra, 2015, s. 470).

2.2.4 Samfunnsfagets dannelsesmandat i norsk skole

Kjetil Børhaug (2005) tar i sin artikkel ”Hvorfor samfunnsfag?” for seg ulike aspekter av hva som legitimerer samfunnsfagets plass i skolen. Børhaug (2005) skiller mellom et nytteperspektiv, et styringsperspektiv og et dannelsesperspektiv i forklaringen av hva som kan begrunne samfunnsfaget. Nytteperspektivet handler om å gi elever en verktøykasse med kunnskap og ferdigheter slik at de kan oppnå noe for seg selv. Styringsperspektivet innebærer å sosialisere elever inn i gitte mønstre og forestillinger som samfunnet bygger på, for å sørge for opprettholdelse og fornyelse av samfunnsordenen. Ifølge Børhaug (2005) har begge perspektivene legitimitet som begrunnelser for faget, men alene er de ikke dekkende. Dannelsenaspektet vektlegges av Børhaug (2005) som den mest sentrale begrunnelsen, og funksjonen, til samfunnsfaget. Tidligere kunne dannelse forstås som å overta rådende tanke- og atferdsmønstre, men som Børhaug (2005) understreker er det viktigste ved dannelse at det er en aktiv prosess der målet er å bli et handlende og myndig menneske. Det innebærer å kunne tilpasse seg og akseptere samfunnsforhold når det anses fornuftig, men viktigere er evne til å kunne diskutere, forkaste og endre når det ses nødvendig. Elever skal kunne diskutere og forhandle frem mening, og ikke passivt akseptere etablerte oppfatninger, sannheter, normer og verdier. Dette samsvarer med Fjeldstad & Mikkelsens (2008) perspektiv på dannelse, som hevder at dannelsesprosessen finner sted mellom tilpasning og kritikk. Elevene skal tilpasses kulturelt definerte rammer, men også læres til perspektivrik og kritisk tenkning som bidrar til individuell og samfunnsmessig utfoldelse (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). Med bakgrunn i Børhaugs (2005) og Fjeldstad & Mikkelsens (2008)

perspektiv, innebærer danning tilpasning, autonomi og frigjørelse, og kan ses i sammenheng med Deweys (2000) og Klafkis (2001) dannelsesmomenter.

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, kan samfunnsfaget synes å ha et særlig ansvar for det demokratiske aspektet i fullbyrdelsen av skolens formål, å utvikle aktive, demokratiske medborgere. Stray (2012, s. 21) tillegger demokratimandater tre betydningsfulle dimensjoner: opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Opplæring om demokratisk deltakelse handler om innhold og hvilke kunnskap som blir formidlet, jamført både Klafkis (2001) selvbestemmelse og Børhaugs (2005) nytteperspektiv. Undervisning for demokratisk deltakelse kan ses i sammenheng med styringsperspektivet til Børhaug (2005), og beror på opprettholdelsen av demokratiet. Stray (2012) framhever undervisning gjennom demokratisk deltakelse som nødvendighet for at elever skal bli aktive og demokratiske medborgere. Undervisning gjennom demokrati tillegger mandatet et erfaringsmoment som innebærer at undervisningen må legge til rette for at elevene får anvendt det de har lært av kunnskap og ferdigheter. Selve undervisningspraksisen må være demokratisk, i den form at demokratiske valg, diskusjoner og handlinger må gjennomsyre i all undervisning. Dette demokratiske erfaringsperspektivet er ikke eksplisitt framhevet av verken Klafki eller Børhaug, men spor av samme tanke ligger i idealet om handlende individer.

Et pedagogisk paradoks

Det synes å være et spenningsfelt mellom utvikling av kunnskap og ferdigheter på den ene siden, og det å bli en dannet medborger på den andre. Hensikten med skolen og samfunnsfaget innebærer spor av "det pedagogiske paradoks" (Oettingen, 2001): hvordan påvirke elever til å ikke la seg påvirke? Paradokset blir stående som et retorisk spørsmål det ikke finnes noe entydig svar på. For er det egentlig mulig å ta selvstendige valg uten noen form for ytre påvirkning? Skolen representerer en institusjonell tvang der elevene skal både bli formet og frie. Dannelsesoppdraget reflekterer en spenning mellom samfunn og individ, samt et spenningsfelt mellom tilpasning og kritikk. I kapittelet "Oss selv i samspill med andre" problematiserer Bauman & May (2004) forholdet mellom frihet og avhengighet, og omtaler det som et evigvarende og komplekst samspill som følger mennesket fra fødsel til død. Ifølge Bauman og May (2004, s. 29) "trenger vi mer enn fri vilje" for å være frie, fordi ytre begrensninger blir tvingende omstendigheter som vi ikke rår over. Utdanning, og dermed også samfunnsfaget, er eksempel på tvingende omstendigheter hvor barn og unge skal sosialiseres inn i en kulturarv og følge gitte normer, samt fostre evnen til kritisk tenkning og

frihet. Poenget er trolig ikke å finne veien ut av det pedagogiske paradoks, men å bevisstgjøre spenningsfeltene som foreligger og jobbe mot balanse slik at enkelte av skolens funksjoner ikke går på bekostning av andre. Koritzinsky (2014) skriver at ”Balansen og samspillet mellom tilpasningsorientert og kritisk sosialisering er viktig i et hvert sosialt system” (s. 102). Samfunnsfagets rolle i dette er å være stimuli og kilde til konstruksjon av kunnskap og holdninger (Børhaug, 2005), og ”å forberede elever til å kunne være deltakere i samfunnet, der noe av deltakelsen kan peke utover den eksisterende samfunnsorden” (Solhaug, 2006, s. 229).

2.3 Dyktighet i samfunnsfag

I læreplanen for samfunnsfaget får vi oversikt over hva elevene skal erverve seg av kunnskap og ferdigheter. Formålet med faget, beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter i faget, de sentralgitte vurderingskriteriene for faget og kompetansemålene gir alle holdepunkter for hva elevene skal lære underveis i utdanningsløpet. Totalen av læreplanverkets elementer viser hva samfunnsfagets kunnskapsbidrag er, og gir retningslinjer for å si hva dyktighet i faget innebærer (Fjeldstad, 2007). Dyktighet trekkes inn i denne oppgaven først og fremst fordi elever med stort læringspotensial har betydelige muligheter for å nå høy måloppnåelse i faget. I tillegg søker oppgaven å undersøke hva som kjennetegner en elev med stort læringspotensial i samfunnsfag, og da anses det nødvendig å se nærmere på hva samfunnsdidaktikeren har av retningslinjer og hjelpemidler for å avklare hva dyktighet er.

Samfunnsfaget i grunnskolen består av samfunnskunnskap, historie og geografi med hver sine kompetansemål. I denne masteravhandlingen vil samfunnskunnskap alene være hovedfokuset, og tilhørende kompetansemål for opplæring etter endt 10. trinn gjeldende. Samfunnsfag og samfunnskunnskap vil anvendes noe om hverandre, men sikte til samfunnskunnskapsfaget i ungdomsskolen. Det samme vil gjelde dyktighet og kompetanse. Kompetanse viser til hva eleven forventes å kunne og ble beskrevet i Stortingsmelding 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 31) som ”evnen til å møte komplekse utfordringer”. I bokmålsordboka beskrives kompetanse som å ha kvalifikasjoner eller dyktighet til noe (Bokmålsordboka, 2017). Dyktighet og kompetanse handler begge om å vite hvilke kunnskaper og ferdigheter undervisningen skal dreie seg om, og hva læreren skal se etter i elevens prestasjoner. Dyktighet er det beskrivende adjektivet for oppnådd kompetanse, og vil her brukes som et synonym til kompetanse. Vurdering henger nøye sammen med dyktighet,

men på grunn av oppgavens omfang vil ikke vurdering berøres ytterligere i denne sammenheng.

Utover læreplanverket finnes det flere verktøy lærere kan ta i bruk for å vurdere og klassifisere elevens kompetanse. Eksempler på dette er Blooms kognitive taksonomi, RAV-typologien, Elisabeth Simpsons ferdighetstaksonomi og SOLO-taksonomien til Biggs og Collins (Sandsmark, 2012). Taksonomiene klassifiserer kunnskapsnivåer med hierarkisk ordnede nivåer fra lav til høy måloppnåelse. De konkretiserer og graderer kompetanse på måter som kan være behjelpelig for læreren i arbeid med å vurdere dyktighet. Til tross for at det er vanlig i læreryrket å rangere kompetanse i nivåer, eksempelvis med bruk av karakterer, så er det problematisk å låse kompetanse til faste kategorier. Kompetanse er komplekst, mangetydig og bevegelig. I tillegg tilbyr taksonomiene kun en generell operasjonalisering av dyktighet, og ingen fagspesifikk måte å betrakte dyktighet på. Som svar på manglende samfunnsfagdidaktiske verktøy for vurdering av kompetanse, utviklet Fjeldstad (2007, 2009) 8 kunnskaps- og ferdighetsområder som forslag til hva dyktighet i samfunnskunnskap kan være. Fjeldstad (2009, s. 191) sammenfattet kompetansen læreplanens kompetansemål etterspør, og utviklet rammeverket *komplekse fagferdigheter*. De komplekse fagferdighetene inneholder åtte hovedområder som operasjonaliserer dyktighet i samfunnskunnskap, og beskrives som følgende: 1) Faktabeherskelse og definisjonskunnskap, 2) Begrepsanvendelse, 3) Informasjonsbehandling, 4) Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger, 5) Kulturforståelse, 6) Kausalitet, 7) Formulering av hypoteser og 8) Modellbruk (Fjeldstad, 2009, s. 192-193). Områdene er ferdighetsorientert i den forstand at elevens prestasjon avhenger av evne til å anvende tillært kunnskap og å bevege seg mellom de ulike områdene (Fjeldstad, 2009).

Fjeldstad utviklet de komplekse fagferdighetene i kjølvannet av lanseringen av Kunnskapsløftet i 2006. Læreplanen i samfunnsfag ble kritisert for å ha få føringer annet enn i verbbruk, som skulle gi retning for hva som var forventet av elevene (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008; Fjeldstad, 2007; Sandsmark, 2012). Få spesifiseringer og konkretiseringer la ansvaret til den enkelte lærer og kollegiet å fylle innholdet i undervisningen (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008), og dermed også bedømme dyktighet. Fra Kunnskapsløftet og frem til i dag har det imidlertid kommet flere dokumenter som samfunnsdidaktikere kan støtte seg til for definering av dyktighet. I 2013 kom Utforskeren som et fagovergripende hovedområde, som gjenspeiler dannelsesoppdragets funksjon med hensikt å bygge samfunnsfaglig forståelse

samt stimulere til kritisk refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Et interessant moment i Utdanningsdirektoratets rapport er at vektleggingen av arbeid som tar utgangspunkt i ”nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 3), passer arbeid med å nå elever med stort læringspotensial veldig godt. De fem grunnleggende ferdighetene å kunne lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og digitale ferdigheter ble innført med kunnskapsløftet i 2006, men i 2013 kom en fagspesifikk beskrivelse. I beskrivelsen kan lærere finne eksempler på hva det innebærer å jobbe med ferdighetene i samfunnskunnskap, og er slik et bidrag til hva som definerer dyktighet. I 2013 kom også sentralgitte vurderingskriterier i faget, som i likhet med Bloom og RAV har en taksonomisk innretning (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Spørsmål om hvordan man kan operasjonalisere kompetanse og dyktighet i samfunnsfag har sammensatte svar. At det stadig kommer nye dokumenter reflekterer kompleksiteten omkring temaet, det bekrefter at kompetansebegrepet er komplisert og må fornyes i takt med samfunnsendringer. I fornyelsen av kunnskapsløftet kan det komme nye kompetansemål, nye vurderingskriterier og nye definisjoner av kompetanse og dyktighet. I Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) ble det presisert følgende endring: ”tydeligere progresjon i læreplanene skal gi bedre støtte til å planlegge og tilpasse undervisningen.” (s. 7). Videre vil de nevnte fagovergrepene bidra til bærekraftig utvikling, demokrati og livsmestring innføres og sette preg på hva som vil utgjøre kompetanse.

2.4 Elever med stort læringspotensial

Elever med stort læringspotensial har høy kognitiv funksjon, og skiller seg fra sine jevnaldrende med et potensiale til å lære langt større enn gjennomsnittet (NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Elevene utgjør omkring 10-15 % av elevpopulasjonen, og mellom 2-5 % er elever med ekstraordinært læringspotensial (NOU2016:14, 2016, s. 19). Elevene med stort læringspotensial innehar evner som gjør det mulig å nå langt i fag, og kan utvikle seg til å bli enorme ressurser for samfunnet. Problemet som foreligger, er at elevgruppen har tendert til å bli oversett i den norske skole og ikke fått den tilpassede opplæringen de trenger. Manglende tilpasset opplæring gjør at elever med stort læringspotensial står i fare for å falle av skoleløpet, og ikke få utviklet sine evner og talent. Det kan få konsekvenser både på individ- og samfunnsnivå, da eleven selv ikke får utfoldet seg og samfunnet mister viktige ressurser. I denne delen av teorikapittelet vil jeg først gi en kort innføring i litteraturen på feltet, før en redegjørelse for, og avgrensning av, de mange

begrepene som anvendes for å beskrive elevgruppen. Deretter følger en beskrivelse av typiske kjennetegn for elevgruppen, samt hvordan man best kan imøtekomme elevene i klasserommet med differensieringstiltak. Til sist vil eksempler på, og årsaker til, hindringer for realisering av elevenes læringspotensial berøres.

2.4.1 Foreliggende litteratur

Arnold Hofset (1968) var en av de første til å konkludere med at den norske skolen ikke var tilpasset evnerike elevers behov. Fra Hofsets arbeid til omkring 2010 har det vært relativt stille på den norske forskningsfronten. I 2008 kom den oversatte versjonen ”Begavede barn” av Mönks & Ypenburg, som et første tilskudd i debatten omkring barn og unge med spesielle læringsevner. Professor og tidligere leder av Mensa i Norge, Martin Ystenes (2008), skriver i bokens forord at det frem til da ikke fantes noe norsk litteratur om emnet. De siste seks årene har imidlertid interessen for elevene vokst, og i norsk kontekst har Idsøe (2014, 2015; 2011), Skogen (2011; 2016), Kolberg (2014), Lie (2014) og Smedsrud (2016) vært anerkjente bidrag på feltet.

Det foreligger en del internasjonal forskning på elever med sterke læringsforutsetninger, men kvaliteten er av ulik art (NOU2016:14, 2016). Hovedvekten i denne masteravhandlingen vil være på norske litteratur- og forskningsbidrag, fordi de anses mest relevante for studien som har norske klasserom som kontekst. I fjor etterlyste Kunnskapsdepartementet mer kunnskap om elevgruppen og satte sammen et utvalg, *Jøsendalutvalget*, med formål å undersøke og samle kunnskap, råd og tiltak vedrørende elever med stort læringspotensial. Utredningen ”Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial” (NOU2016:14, 2016) ble avgitt til Kunnskapsdepartementet den 15. september 2016, og utgjorde den første utredningen om temaet noen sinne. Smedsrud & Skogens ”Evnerike elever og tilpasset opplæring” (2016) er det siste bokbidraget på feltet. Boken bygger på Skogen og Smedsruds egne studier, samt flere masteroppgaver. At det siste forskningsbidraget på feltet blant annet hviler på masteroppgaver, gir en pekepinn på at norsk empiri er mangelvare i denne sammenhengen og at vi trenger mer forskning og kunnskap. I tillegg har ingen av de ovennevnte bidrag rettet seg spesifikt inn mot samfunnsfag(ene). Elever med stort læringspotensial tilknyttet samfunnsfag er et nytt område med behov for oppmerksomhet. Fraværet av empiriske undersøkelser på elever med stort læringspotensial i norsk kontekst og

tilsvarende om tilpasset opplæring i samfunnsfag, bidrar til å legitimere hvorfor denne studien er hensiktsmessig å utføre.

2.4.2 Begrepsbruk og begrepsavklaringer

I faglitteraturen anvendes det ulike begreper for å beskrive elever med stort læringspotensial. Evnerik, begavet, talentfull, eksepsjonell, elever med særlig akademisk talent og svært intelligente elever, er alle eksempler brukt om elever med stort læringspotensial. Ifølge Idsøe (2015) kan mangfoldet av begreper skyldes den store variasjonen i elevene. De ulike betegnelsene inneholder ulike definisjoner for forutsetninger, potensial og talent. Noen elever kan ha høy IQ, andre særlige akademiske evner innen ett eller flere fag, og enkelte av disse kan i tillegg ha lærevansker og/eller funksjonshemninger (Idsøe, 2015; Lie, 2014). Videre kan spenning i motivasjon, engasjement og sosial funksjonsevne differere (Idsøe, 2015). Blant forskere på feltet er det stor variasjon i oppfattelse av hva det innebærer å ha høye evner (Smedsrud & Skogen, 2016). Enkelte mener målbare skoleprestasjoner og IQ er forutsetninger for å si noe om talent, mens andre kritiserer bruk av målbare faktorer som indikatorer på talent, og framhever mer abstrakte faktorer som motivasjon og kreativitet som viktigere, og legger et stimulerende læringsmiljø som avgjørende for utvikling av talent (Smedsrud & Skogen, 2016). Begrepene ”talent”, ”begavelse” og ”evner” har skapt debatt, og noe forvirring over hva de innebærer av premisser, av likheter og forskjeller og hva som kommer forut det andre (Gagnê, 2003; Smedsrud & Skogen, 2016). Ulike definisjoner skaper ulikt grunnlag for hva vi oppfatter som talentfullt, begavet og evnerikt, og vil påvirke hvordan vi imøtekommer og tilrettelegger for elevene.

Smedsrud & Skogen (2016) forholder seg til begrepet *evnerike* i sine individuelle studier og gjennomgående i boken. De påpeker et skille mellom det å være evnerik og det å være høyt presterende, og anvender det som utslagsgivende for å sile de evnerike elevene fra de høyt presterende elevene. Høyt presterende elever er elever som har høy måloppnåelse i fag, mens en evnerik elev ikke nødvendigvis får gode skolerresultater, men likevel innehar evner og muligheter til å lære langt utover gjennomsnittet. Smedsrud & Skogen (2016) konstaterer at man kan være både evnerik og høyt presterende, men at det ofte ikke er tilfelle.

Begrepet *elever med stort læringspotensial* derimot, favner om både høyt presterende og evnerike elever. Jøsendalutvalget (NOU2016:14, 2016) anvender denne benevnelsen for å

omfavne det eksisterende mangfoldet blant elevene. Elever med stort læringspotensial er derfor en svært heterogen gruppe med evner av ulik art og ulik grad. En elev med stort læringspotensial kan ha evner innen ett fagfelt og ikke et annet. Eleven kan ha et stort læringspotensial og prestere veldig godt. Hun kan også ha et stort læringspotensial, men likevel ikke prestere høyt. Kombinasjonene er mange, og slik jeg ser det, er det derfor viktigere å åpne kategorien snarere enn å lukke den. I en defineringsprosess vil noen inkluderes og andre ekskluderes. Det er viktig å være klar over skillene mellom evnerik og høyt presterende som Smedsrud og Skogen (2016) påpeker, men slik jeg ser det, er det viktigere å være bevisst på hva som karakteriserer de ulike ”gruppene” av elever med stort læringspotensial heller enn å utelukke den ene eller den andre. Felles for alle er at de trenger tilpasset opplæring med utgangspunkt i deres evner og læreforutsetninger, som i dette tilfelle rommer et stort læringspotensial. Med kjennskap til hva som karakteriserer elevene, og hvilke styrker og svakheter de har, kan man tilpasse undervisningen etter deres behov og stimulere læringspotensialet. På bakgrunn av argumentet om mangfold og fordi vi generelt har lite kunnskap om tilpasning i samfunnsfag og hvem elever med stort læringspotensial er i det samfunnsfaglige klasserom, anser jeg elever med stort læringspotensial som det mest formålstjenlige i denne konteksten. Elever med stort læringspotensial favner om de ovennevnte betegnelsene som talentfull, evnerik, eksepsjonell, begavet, elever med akademisk talent og elever med høy intelligens i ett paraplybegrep.

2.4.3 Forankring i plan- og lovverk

Det er et grunnleggende prinsipp i norsk skole at elever skal møtes etter de evner og forutsetninger de har. Det er et krav nedfelt i opplæringsloven §1-3 (Opplæringsloven, 1998). Hvilket betyr at absolutt alle elever har rett til tilpasset opplæring, både de som strever og de som har sterke læreforutsetninger. Likevel viser forskning at undervisning ofte legges til et gjennomsnittsnivå, og at praktiseringen av tilpasset opplæring er av varierende grad (Bachmann & Haug, 2006; Fosse, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). I henhold til Læreplakaten plikter skolen å ”gi alle elever og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). Dette omfavner elever med stort læringspotensial, men elevene er ikke kjent som en utsatt gruppe, og derfor bevilges det sjeldent ressurser til deres behov (Smedsrud & Skogen, 2016). I tillegg til opplæringsloven og Læreplakaten, er tilpasset

opplæring en del av ansvaret som profesjonell yrkesutøver. Læreren har et samfunnsmandat som innebærer ansvar for å utvikle elevers potensiale, uavhengig omfanget av potensialet.

2.4.4 Kjennetegn og identifisering

Idsøe (2015) beskriver elever med stort læringspotensial som: ”elever med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap eller kreative/estetiske fag, og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø” (s. 2). Identifisering er med andre ord svært viktig for å kunne tilrettelegge slik at potensial blir transformert til talent. Dette gjelder ikke bare for elever med stort læringspotensial, men for enhver elev. Identifisering og tilrettelegging bidrar til å sikre et sosialt og stabilt klasseromsmiljø (NOU2016:14, 2016). I ethvert klasserom er identifisering av elevers evner og forutsetninger avgjørende for å kunne danne et stimulerende læringsmiljø der alle får mulighet til utvikling og vekst.

Det å identifisere elever kan imidlertid være relativt komplekst. Særlig evnerike elever blir ofte misforstått og deres talent oversett eller overskygget av annen atferd (Smedsrud & Skogen, 2016). Myter og misforståelser om elevene, er ifølge Smedsrud & Skogen (2016) et utbredt problem som stopper for tilpasset opplæring. Oppfatninger som at elever med høy kognitiv funksjon klarer seg selv og at deres indre motivasjon til å lære vil opprettholdes uavhengig stimuli, florerer både internasjonalt og nasjonalt, og er en svært problematisk holdning (NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). På lik linje med alle andre trenger også disse elevene støtte, tilrettelegging og oppfølging. I en identifiseringsprosess må vi som lærere begynne med en bevisstgjøring av hvordan slike holdninger påvirker egen og skolens praksis.

Utover det å ha sterke kognitive evner, finnes det en rekke kjennetegn typisk for elever med stort læringspotensial. Flere forskere har utviklet skjematisk oversikter, der noen viser til forskjeller mellom evnerike og skoleflinke elever (se Szabo i Idsøe 2014, s. 18; Galbraith og George i Lie 2014, s. 43; Smedsrud & Skogen 2016, s. 20), mens andre lister opp kjennetegn for elever med stort læringspotensial (se Silverman og Fiorello i Lie 2014, s. 41-42; Idsøe 2015, s. 3). Verken skjemaene eller listene kan fungere som rigide oppskrifter i identifiseringsarbeidet, der alle punkter må avkrysses for at en elev karakteriseres med stort

læringspotensial. Det tilhører sjeldenhetene å ha alle kjennetegnene, men ofte forekommer flere sammen med det å ha høy kognisjon (Smedsrud & Skogen, 2016). Kunnskap om hva som karakteriserer de ulike elevene innunder fellesbetegnelsen *elever med stort læringspotensial*, vil muliggjøre og lette arbeidet med tilrettelegging av undervisning.

Av grunnleggende kjennetegn for evnerike elever trekkes det frem at det er typisk for elevene å ha et høyt energinivå, en enorm lærelyst og stor nysgjerrighet. De lærer og prosesserer fort, og har ofte et velutviklet språk fra ung alder. De evner å tenke abstrakt og komplekst, og foretrekker utforskende tilnæringer med hypotesetesting og spekulering. Elevene foretrekker å gå i dybden av fagstoff, trekke linjer på tvers av fag og se sammenhenger som gjennomsnittseleven ikke ser. De stiller gjerne spørsmålsteget ved etablerte sannheter og er ikke tilbakeholden med kritikk av læreres og medelevers utspill (Idsøe, 2015; Idsøe & Skogen, 2011; NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Den mest påfallende forskjellen mellom elever som kategoriseres som skoleflink og/eller høyt presterende, er at de ofte er motiverte for skolearbeid og uproblematisk innordner seg skolens pedagogiske system (Idsøe, 2015). I motsetning er evnerike elever ofte mindre interessert i å innordne seg skolens normer, regler og arbeidsmåter. En slik elev kan eksempelvis være utpreget kritisk og spørrende, opptre urolig, ukonsentrert og kverulerende, innta rollen som klassens klovn eller skjule sitt talent for å oppnå aksept i klassen (Idsøe, 2015; Idsøe & Skogen, 2011; Kolberg, 2014; NOU2016:14, 2016). Evnerike elever kan oppleves svært utfordrende i klasserommet. Det viktigste i en slik situasjon er ifølge Smedsrud og Skogen (2016) å forstå at utspillene kommer fra nysgjerrighet. De drives av et stadig ønske om å lære mer. Behersker læreren å se dette behovet, ha kjennskap til sine elever og hvordan de jobber, vil man kunne legge til rette for et rikt og stimulerende læringsmiljø der de møtes på bakgrunn av egne evner og forutsetninger. En elev kan være evnerik og samtidig prestere godt, men undersøkelser viser at de evnerike elevene ofte undertrykker og ikke får utløp for sitt potensiale (Smedsrud & Skogen, 2016). Det er lettere å identifisere elever som er høyt presterende, nettopp fordi de presterer godt og man kan vurdere ut i fra resultater. Likevel er det ikke gitt at en elev som får karakteren 6 har fått utløp for sitt potensiale. En toppkarakter tilsier at man har lært det som krevdes i situasjonen, men som Smedsrud og Skogen spør ”Hva om man kan mer?” (2016, s. 18).

Elever som opplever manglende tilpasset opplæring over lengre tid, ender fort opp med å kjede seg, miste motivasjon for å lære og kan utvikle utagerende atferd grunnet frustrasjon

(Idsøe, 2015; NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Særlig for evnerike elever kan det bli diskrepans mellom utvikling av intellektet og det emosjonelle, fordi det intellektuelle er overutviklet i forhold til det emosjonelle (Smedsrud, 2012). Disse elevene trenger forståelse, aksept og anerkjennelse i utviklingen av egen selvoppfatning, og tilpasset opplæring for stimuli av intellektet (Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Dersom de ikke blir møtt med dette, står de i fare for å utvikle negative holdninger til skolen og læring generelt. Underytelse og i verste fall frafall kan bli resultatet (NOU2016:14, 2016).

Det er verdt å nevne at det finnes mange tilnæringer for hvordan man kan identifisere barn og unge med stort læringspotensial. Eksempler på måter å identifisere er forskjellige evnetester, teoretiske forståelsesmodeller, avkryssningsskjemaer med kjennetegn som utføres av eleven selv, foreldre og lærere, ”veiledende stereotypier”, et godt samarbeid med PP-tjenesten for kartlegging-, oppfølging- og tilretteleggingsarbeid (Idsøe & Skogen, 2011; Lie, 2014; NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Jeg har valgt å framheve de grunnleggende kjennetegnene som læreren kan øyne, på bakgrunn av relevans i henhold til studiens problemstilling som søker læreres erfaringer med elevene.

Kjennskap til typiske karakteristika for å identifisere elevene, er ene og alene ikke nok. Å sette en merkelapp uten ytterligere oppfølging, kan føre til en styrking av den sårbarheten som elevene allerede ofte føler på (Eyre, 1997). Idsøe (2015) beskriver elevene som en sårbar gruppe, og flere forskningsbidrag viser at elevene ofte føler seg annerledes enn sine jevnaldrende (NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Ved en bekreftelse på annerledesheten uten videre stimuli for å omgjøre det til personlig styrke, vil identifisering kunne oppleves veldig negativt (Eyre, 1997). Første steg i prosessen for en bedret hverdag for elever med høyt læringspotensial, er identifisering. Neste steg handler om muligheter til utfoldelse av potensialet, og her er differensiering nøkkelelement.

2.4.5 Hvordan tilrettelegge undervisningen?

Differensiering er nært knyttet til tilpasset opplæring (Fosse, 2014), og kan ses som metode for å nå kravet om tilpasset opplæring. Differensiering handler om å ha kjennskap til ulike læreforutsetninger og tilpasse undervisningen deretter (Mathiassen, 2007). Differensiering er et svært sentralt undervisningsverktøy for å imøtekomme elever med stort læringspotensial sitt læringsbehov (Idsøe, 2014, 2015; NOU2016:14, 2016). Gjennom godt differensiert

undervisning blir elevenes intellektuelle nivå anerkjent, akseptert og stimulert, og deres potensial kan realiseres. Ingen elever er like, og derfor må en forskjellsbehandle for å kunne behandle de likeverdige.

Det foreligger lite forskning på tilpasset opplæring rettet mot samfunnskunnskap (Olsen, 2015; Sandsmark, 2012). På grunn av manglende konkrete teorier og mulige differensieringstiltak spesifikt for samfunnsfaget, har jeg hentet metoder fra pedagogikken. Det er mange måter å differensiere undervisning på. Vanligvis skilles det mellom to hovedkategorier, organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering, hvor førstnevnte tar utgangspunkt i strukturelle forutsetninger og sistnevnte handler om å tilrettelegge på bakgrunn av forutsetninger og læringsbehov (Fosse, 2014; NOU2016:14, 2016). I denne studien vil fokuset i stor grad ligge på pedagogisk differensiering.

Berikelse er en form for differensiering som sikter på å ivareta det mangfoldige klasserom (Smedsrud & Skogen, 2016), og som derfor kan egne seg godt som strategi for å imøtekomme elever med stort læringspotensial. Berikelse er ikke én spesifikk metode, men beskrives av Smedsrud & Skogen (2016) som et tankesett, en holdning og en metodologisk tilnærming: ”summen av aktiviteter, holdninger og tilpasninger som læreren gjør for å imøtekomme den komplekse elevgruppen i klasserommet” (s. 71). Berikelse handler om utvidelse av læringsmuligheter. Det handler om å tilby noe mer enn hva kompetansemålene krever, å godta at elever jobber på ulikt nivå og strategisk jobbe med stoffet på ulike måter. Elever med stort læringspotensial trenger mer kompliserte og komplekse utfordringer (Idsøe, 2015), og det kan berikelse være løsningen til. For elever som har vansker med å lære, fjernes ofte læringsmål. På motsatt måte kan elever med stort læringspotensial få ekstra eller andre læringsmål å gå etter. Det er imidlertid viktig at disse målene ikke oppleves som repetisjon. Repetisjon kan fort oppleves som straff og virke mot sin hensikt. Varierte tilnærminger som spiller på elevens interesser, vil øke motivasjon og lærelyst. Denne type differensiering fordrer at læreren er årvåken og klarer å gripe muligheten når den kommer. For eksempel kan evnerike elever få glimt av ideer eller høyere forståelse for en problemstilling eller et tema, men trenge en kompetent annen for å sette tankene på riktig spor og for å stimuleres til mer læring (Smedsrud & Skogen, 2016). Andre essensielle momenter i differensieringsarbeidet for elever med stort læringspotensial, er å tørre å tenke annerledes, gi mulighet for selvstendig jobbing og dybdelæring, gi åpne oppgaver som krever kritisk tenkning og refleksjon, vektlegge induktive arbeidsmåter og problembasert læring (Kolberg, 2014;

NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). I tillegg må tilretteleggingen være dannende i sin form, dersom formålet om dannelse skal nås. En ”dannende tilpasset opplæring” er ifølge Raaen (2008, s. 27) en opplæring som bidrar til personlig vekst og utvikling, og samtidig øker elevenes kompetanse som medborger. Tilpasset opplæring har slik et samfunnsoppdrag i å forberede og styrke elevene som individer og som samfunnsborgere (Raaen, 2008).

Berikelse er nærmest et annet ord for differensiering, som har til hensikt å skape et arbeidsmiljø som anerkjenner at mennesker er forskjellige og lærer på ulik måte og ulikt nivå (Smedsrud & Skogen, 2016). Godt differensiert undervisning bidrar til et positivt læringsmiljø (Mathiassen, 2007) og danner grobunn for utvikling og vekst. Differensieringsarbeid fordrer at læreren har kartlagt hva eleven kan fra før, deretter planlegger og tilpasser undervisningen basert på elevens kunnskap, evner og læreforutsetninger, for så følge opp, vurdere og reflektere over hvilket utbytte eleven fikk av opplæringen. Det krever mye av den enkelte lærer, men gir til gjengjeld svært mye for den enkelte elev.

2.4.6 Hindringer for realiseringen av læringspotensial

Av forskningen som foreligger kommer det frem at verken lærere eller skoleledelse har kunnskap nok om forutsetningene til elever med stort læringspotensial for å imøtekomme deres intellektuelle behov i klasserommet (Brevik & Gunnulfsen, 2016; Idsøe & Skogen, 2011; Kolberg, 2014; Nesse, 2014; NOU2016:14, 2016). Kravet om tilpasset opplæring har ikke ytt sin rett ovenfor elever med stort læringspotensial. Mulige forklaringer og årsaker til hva som kan være bakgrunnen for dette, vil presenteres nedenfor.

Likhet som verdi har i lang tid stått sterkt i Norge, til tross for at vi er et samfunn preget av mangfoldighet (Lidén, Lien, & Vike, 2001). Selv om likhetstanken ikke står like sterkt som tidligere (Lidén et al., 2001), har ideen røtter i skolesystemet som fremdeles gjør seg gjeldende (Børte et al., 2016). Likhetstanken springer ut i fra en sosial utjevningspraksis, som i skolesammenheng handler om at alle har krav på utdanning og at utdanningen skal være lik, slik at det vil føre til like muligheter for alle. Men dersom opplæringen er lik, innebærer det at undervisningen ikke tilpasses den enkeltes behov, men er kun lik i sin utforming. Det er ikke en rettferdig tilnærming når vi vet at elever er forskjellige med ulike forutsetninger for å

lære. Tilpasset opplæring handler om å behandle alle likeverdige. Dette poengteres i Stortingsmelding 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004): ”Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdige tilbud. For å gi et likeverdige tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring” (s. 85).

Flere andre land har forsket på og utviklet mulighetene for elever med stort læringspotensial langt mer enn hva Norge har (NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Eksempelvis har Tyskland, Nederland og USA egne opplæringsplaner og videreutdanninger for evnerike elever (Smedsrud & Skogen, 2016). I norsk kontekst har det vært problematisk å gi denne elevgruppen fokus. Å fokusere på intelligente barn og unge i skolen har høstet kritikk for elitisme (Smedsrud & Skogen, 2016; Ystenes, 2008), en frykt for at det skulle satses på, og opprettholdes, eliter i samfunnet. En forlengelse av denne frykten var å kritisere et slikt fokus som opposisjon til likhetsprinsippet som har rådet i norsk skole (Børte et al., 2016). Ideen om likhet har slik satt en stopper for tilpasset opplæring, hvor inkludering og differensiering blir sett som motsetninger. Elevene skulle inkluderes i skolen, men deres intellekt ikke tilpasses for. Opprettholdes en slik frykt for elitisme, vil konsekvensene bli at vi ikke oppnår et likeverdige opplæringstilbud. Det norske skolesystemet hviler på et inkluderings- og likeverdsprinsipp som sier at skolen er for alle, uansett læreforutsetninger, evner og sosioøkonomisk bakgrunn (Smedsrud & Skogen, 2016). Enhver elev har krav på opplæring tilpasset sine læreevner og –forutsetninger, jamført opplæringsloven §1-3. Skal vi etterleve dette må vi anerkjenne mangfoldet vi vet eksisterer.

Undertrykkende pedagogikk

Paulo Freire er kjent for sitt arbeid ”De undertryktes pedagogikk” (2003), som adresserer problematiske sider ved tradisjonell undervisning, og tar for seg hvordan undervisning kan være undertrykkende i sin form. Freires pedagogikk ble først testet i Brasil som del av alfabetiseringsarbeid blant fattige arbeidere, men har i senere tid hatt stor relevans for forskning på middelklassen i Vesten (Nordland, 1999). Hvem som er ”de undertrykte” avhenger av konteksten pedagogikken anvendes i. De undertrykte er ikke avvikere i form av at de er ”utenfor” samfunnet, men strukturen de er en del av kan oppleves som undertrykkende.

Freire (2003) hevder i sin bok ”De undertryktes pedagogikk” at undervisning lider av en ”fortelle-syke”. Dette blir metaforisk forklart som en bankvirksomhet, der læreren fyller

elever med kunnskap som om de var passive objekter, eller ”oppbevaringsbokser”, uten egen stemme. Undervisning som bankvirksomhet legger en mekanisk forståelse av læring til grunn, hvor eneste mål er å motta informasjon og gjenta. Dette argumenterer Freire (2003) for at er en undertrykkelse av individet. Individet underkaster seg undervisningen, og tenkning, refleksjon og bevissthet rundt egen læring og eksistens blir fraværende. Undervisning på denne måten blir et middel for å undertrykke det skapende, bevisste vesen. I denne sammenheng er det interessant å trekke inn elever med stort læringspotensial. Elevene har blitt assosiert med elite, men på grunn av manglende tilpasset opplæring har de blitt hindret i å realisere seg selv, og kan slik ses som undertrykte i denne sammenhengen.

Som løsning på den undertrykkende bank-praksisen framhever Freire (2003) problemorientert undervisning. I motsetning til undervisning med fortelle-syken som ser virkeligheten som ”[...] ubevegelig, statisk, adskilt i enkeltdeler og forutsigelig.” (Freire, 2003, s. 42), dreier problemorientert undervisning seg om at samfunn og kunnskap er dynamisk og foranderlig, der lærer og elev sammen kan skape og utvikle. Dialog er et nøkkelord i problemorientert undervisning. Gjennom dialog vil elever gå fra å være passive beholdere til aktive deltakere, der de opparbeider seg evne til å stille kritiske spørsmål og utvikle sin bevissthet. Undervisning som bankvirksomhet neglisjerer det undersøkende menneske og hindrer skapelse, mens problemorientert undervisning derimot, utvikler elevenes evner til å være skapende, delaktige samfunnsborgere. I tillegg vil læreren selv lære ved å føre åpen dialog med elevene. Resultatet av denne tilnærmingen vil være at det eksisterende asymmetriske maktforholdet som foreligger mellom lærer og elev oppløses. I undervisning som bankvirksomhet er lærer-elev relasjonen subjekt-objekt, mens i dialogisk undervisning vil begge parter være subjekt (Freire, 2003). Via dialogen blir lærer og elev jevnbyrdige partnere som sammen produserer kunnskap. Problemorientert undervisning vil, ifølge Freire (2003), legge forholdene til rette for en frigjørelse av individet.

Freires (2003) bankvirksomhet kan ses i sammenheng med Klafkis (2001) materiale dannelse. Elevene blir forsynt med informasjon og målet er innlæring av informasjonen. I likhet med Freire (2003), kritiserte Klafki (2001) et slikt fokus for å være mangelfullt. Statisk innlæring alene vil verken føre til dannelse (Klafki) eller frigjøring (Freire). Tilsvarende tankegang finner vi også hos Dewey (2000): ”Et samfunn av frie individer der alle, gjennom sitt eget arbeid, bidrar til frigjøring og berikelse av andres liv, er de eneste omgivelser der det er plass til å vokse fullt ut” (s. 212).

Felles for Dewey, Freire og Klafki er at de alle argumenterer for det frie mennesket, og deres ideal er det frie, selvbestemmende mennesket. Freire (2003) anvender ikke dannelsesbegrepet eksplisitt, men legger det som nødvendighet for frigjøring og blir nærmest et dannelsesideal likevel. Gjennom bevisstgjøring og aktivering i et fellesskapsarbeid mellom lærer og elev, vil frigjøring finne sted (Freire, 2003). Dette kan ses i sammenheng med Klafkis (2001) dannelseselementer som vektlegger fellesskapet i tillegg til det frie individ, og Deweys (2000) karakterdannelse som overordnet mål i skolen, sett i lys av sitatet ovenfor. Dannelse og undervisning relateres til frigjøring av individer med et overordnet samfunnsansvar. Til tross for nærmest et århundre i tidsforskjell og teorier tuftet på svært ulike kulturelle referanserammer, har Dewey, Klafki og Freire flere fellestrekk. Alle perspektivene fremmer et dialektisk forhold der elementene forutsetter hverandre, og slik skaper et gjensidig avhengighetsforhold mellom lærer og elev, individ og samfunn. I henhold til teoriene inneholder dannelse et frigjørende potensial, men denne frigjøring inneholder også visse føringer. At dannelsen foregår innenfor et sosialt system og et fellesskap, innebærer at synet på hva som er god dannelse vil preges av systemets og fellesskapets normer og verdier. Det medfører at dannelse som frigjørende prosjekt vil variere, avhengig av hvor en posisjonerer seg i spenningsfeltet mellom individ og samfunn, kritikk og tilpasning, frihet og tvang.

2.5 Oppsummering av det teoretiske rammeverket

Det teoretiske rammeverket består av flere deler hentet fra ulike vitenskapelige retninger. Her ønsker jeg kort å samle delene til en større helhet i en kort oppsummering, som forsøk på å klargjøre mine valg. Teori og forskning på elever med stort læringspotensial er relativt nytt, men på vei til etablere seg med stadig økning i bidrag og oppmerksomhet. Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial innenfor samfunnsfag, er fraværende. Nettopp fordi feltet er såpass nytt, og delvis mangelfullt, har jeg hentet teorier fra andre vitenskapelige domener som jeg har ansett hensiktsmessige og satt de i sammenheng med hverandre. Med viten om at elever med stort læringspotensial tenderer til å bli oversett i den norske skole, og at differensieringen som foregår i klasserommene ikke er optimal, ønsker jeg å finne ut av hvordan dette erfarer av lærere i samfunnsfag. Med det som bakgrunn, har jeg tatt utgangspunkt i fagets formål som forlengelse av skolens formål; dannelsesoppdragets posisjon. Via Dewey, Klafki, Børhaug og Stray har danningens hovedmomenter representert skolens og samfunnsfagets formål. Som en sentral del av formålet med samfunnsfaget, har

dyktighet (kompetanse) blitt redegjort for. Elever med stort læringspotensial har mulighet til å nå langt i faget. Derfor anså jeg det sentralt å gå inn i hva dyktighet egentlig er, for å kunne se læreres oppfatninger i lys av det i diskusjonskapittelet. Dessuten har vi ikke forskningslitteratur som tar for seg hva som kjennetegner en elev med stort læringspotensial i samfunnsfag. For at lærere skal kunne identifisere og tilrettelegge for elever med stort læringspotensial, må vi ha kunnskap om hva som karakteriserer elevene. Freires ideer om undertrykkende pedagogikk og likhetstankens røtter i skolen, har blitt trukket frem som potensielle årsaker til hvorfor situasjonen er som den er i dag. Med viten og bevissthet om hva som er bakgrunnen til dagens situasjon, økes mulighetene for endring til det bedre.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre og begrunne mine metodiske valg. Formålet er å beskrive forskningsprosessen slik at den blir så ”gjennomsiktig” som mulig. Åpenhet omkring de metodiske prosedyrene gir mulighet for andre å vurdere prosjektets troverdighet, og kan ifølge Kvale & Brinkmann (2015) øke studiens validitet. Først vil jeg redegjøre for valget av kvalitativt forskningsdesign, herunder kvalitativt intervju og semistrukturert intervjuguide. Deretter følger en beskrivelse av datainnsamlingsprosessen med utvalg, pilotering, praktisk gjennomføring og transkribering. Dernest vil analytisk tilnærming og ”stegvis-deduktiv induktiv metode” presenteres, før metodiske refleksjoner i form av etiske betraktninger, validitet og reliabilitet diskuteres.

3.1 Forskningsdesign

Formålet med denne studien er å få innsikt i et utvalg informanters erfaringer med elever med stort læringspotensial. På bakgrunn av at problemstilling skal være retningsgivende for valg av metode (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2009), falt valget på et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitative forskningsdesign har til hensikt å studere og få innsikt i individers livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015), slik at vi kan belyse og forstå menneskelig atferd (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Med denne studien søker jeg nettopp det, innsikt i læreres refleksjoner, erfaringer og livsverden. Kvalitativt forskningsdesign anses derfor som adekvat tilnærming for å nå målet: belyse studiens problemstilling; *”Hva er et utvalg samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial?”*

Studien tar utgangspunkt i Maxwells (2013) modell for utforming av kvalitativt forskningsdesign: ”An interactive model of research design”. Modellen består av fem nøkkelkomponenter: mål, konseptuelt rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet (Maxwell, 2013, s. 4). Mål og konseptuelt rammeverk omhandler studiens formål og hvilken bakgrunnsinformasjon vi har om emnet samt hvilke kontekst det står i. Disse to komponentene ble berørt innledningsvis i kapittel 1 og videre i kapittel 2, og vil derfor ikke utdypes her. Forskningsspørsmålene ble belyst i kapittel 1, og vil nevnes i begrunnelsen av semistrukturert intervjuguide, og dessuten berøres ytterligere i kapittel 4 og 5. Komponentene metode og validitet vil stå sentralt i dette kapitlet. Det påpekes av Maxwell (2013) at modellen er fleksibel med rom for revideringer, og åpner for å jobbe vekselvis med deler og

helhet. Maxwells (2013) rammeverk er i denne studien anvendt mer som retningsgivende og kvalitetssikring, enn et rigid mønster å etterfølge. Andre bidragsytere som har stått svært sentrale i forskningsprosessen er Kvale & Brinkmann (2015) og Tjora (2012).

3.1.1 Kvalitativ intervju

På bakgrunn av at studien søker enkeltindividers erfaringer, anses kvalitativt forskningsintervju som hensiktsmessig metode for å innhente kunnskap. Det kvalitative forskningsintervju kjennetegnes av å være en sosial praksis, en kunnskapsproduksjon og et håndverk (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at intervjuet er en samtale der mening konstrueres i fellesskap mellom intervjuer og informant, og mye hviler på forskerens ferdigheter og vurderinger. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det ingen allmenngyldig fasit på hvordan best utføre kvalitativ intervjuforskning. Likevel foreligger det flere retningslinjer som det er hensiktsmessig å følge. I denne studien anså jeg det formålstjenlig å anvende semistrukturert livsverdenintervju, Et slikt intervju har til hensikt å forstå verden fra informantens side, hvor formålet er å få frem informantens perspektiv, holdninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjusituasjonen skaper ifølge Kvale & Brinkmann (2015) et asymmetrisk maktforhold mellom informant og intervjuer. Etersom intervjueren bestemmer tema, styrer og leder samtalen, samt har fortolkningsmuligheter, blir situasjonen definert av intervjueren og dermed asymmetrisk. Det blir derfor viktig at forskeren opptrer redelig, og ivaretar informantens integritet og tillit. Dette er også et etisk anliggende, som vil berøres nærmere under kapittel 3.4.1 Forskningsetikk.

3.1.2 Semistrukturert intervjuguide

Forskningsintervjuet kan forekomme i svært ulike varianter. Ifølge Kleven (2011) kan intervjuet "[...] ligge hvor som helst på et kontinuum mellom det helt strukturerte og det helt ustrukturerte" (s. 38). Et semistrukturert livsverdenintervju befinner seg omtrent midt mellom ytterpunktene. Med en semistrukturert variant legges det til rette for en fleksibel samtale, hvor en både sørger for å belyse ønskede forhåndsbestemte temaer, og samtidig har rom for å følge opp uventede og interessante temaer som dukker opp underveis (Kleven, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). En intervjuguide som er semistrukturert vil gi forskeren visse holdepunkter å føre samtalen etter, og gjøre det lettere å reprodusere intervjuene fra gang til

gang. De utvalgte temaene og eventuelle spørsmål, er likevel åpne for revidering etter behov (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordi denne studien søker å undersøke et tema det foreligger lite informasjon om tilknyttet samfunnsfagdidaktikken, valgte jeg en relativt bred problemstilling med spesifiseringer i underliggende forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene utgjorde grunnlaget for utformingen av intervjuguiden. Jeg ønsket å benytte en delvis eksplorerende tilnærming slik at informantenes erfaringer ble stående i hovedfokus uten for mange føringer, men for å kunne sammenlikne empirien og for å se den i lys av foreliggende forskning, var det likevel nødvendig med enkelte holdepunkter. Derfor ble det anvendt en semistrukturert intervjuguide med et utvalg temaer og noen få spørsmål tilhørende hvert tema (se vedlegg 1). I gjennomføringen fungerte guiden mer som inspirasjon, enn noen rigid oppskrift.

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Utvalg

Datainnsamlingen er gjort på en ungdomsskole i Oslo og en i Akershus. Jeg valgte ungdomstrinnet av to grunner. For det første er tidlig innsats viktig for elever med stort læringspotensial for å stimuleres til lærelyst, slik at de ikke mister læringsgleden og i verste fall faller av utdanningsløpet (Smedsrud & Skogen, 2016). Jeg anså derfor ungdomsskolen mer hensiktsmessig enn videregående, selv om det er elever med stort læringspotensial i tilnærmet hvert eneste klasserom (Kolberg, 2014). For det andre ønsket jeg økt kunnskap om elever som jeg selv skal arbeide for å imøtekomme.

Utvalg avhenger av hva som ses relevant for å besvare studiens problemstilling (Gobo, 2007), og velges strategisk på bakgrunn av egenskaper som kan belyse problemstillingen (Thagaard, 2009). I denne studien utgjorde ønskede egenskaper at informantene var lærere med samfunnsfaglig undervisningskompetanse, og praktiserte på ungdomstrinnet. Det viste seg å være få utfordringer knyttet til rekruttering. Via to ”gatekeepers” (Creswell, 2014) på hver sin skole, ble informasjonsskrivet (se vedlegg 2) gitt til deres kolleger, og fire informanter ble rekruttert. Alle informantene hadde samfunnsfaglig undervisningskompetanse, og mellom 7 og 15 års erfaring i skoleverket.

3.2.2 Pilotintervju

Kvale & Brinkmann (2015) og Thagaard (2009) framholder at det krever trening for å bli en dyktig intervjuer. Tidligere i lektorløpet har jeg gjennomført intervjuer med lærere i sammenheng med FoU, og deltatt i forskningsprosjekt hvor jeg har sittet på andre siden og selv blitt intervjuet. Dette har gitt meg noe erfaring og mer trygghet på hvordan intervjusituasjonen foregår. Likevel er jeg langt fra dreven, og ønsket derfor å foreta et pilotintervju i forkant av innsamlingsprosessen. Ved å gjennomføre en pilot, et test-intervju, vil mulige svakheter ved intervjuguiden avdekkes, og samtidig gi trening i intervjusituasjonen (Maxwell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Pilotintervjuet ble gjennomført med tidligere veileder fra PPU. Hun har de samme egenskapene utvalget etterspurte, noe som var en fordel for å antyde hva som kom til å fungerte godt og mindre godt i de kommende intervjuene. Pilotintervjuet viste at guiden fungerte godt som utgangspunkt, men at den var for omfattende til å skulle gjennomføres innen 30-60 minutter som jeg på forhånd hadde anslått. Pilotintervjuet varte i halvannen time, og resulterte derfor i en revidert intervjuguide med færre temaer og spørsmål. Piloteringen ga dessuten god mulighet for test av kvaliteten på lydopptakeren.

3.2.3 Praktisk gjennomføring

Etter godkjenning fra NSD (se vedlegg 3) ble tidspunkt og sted for intervjuene avtalt. Tre av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene i lukkede rom, og ett på en kafé. Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, med skriftlig godkjenning fra informantene. Intervjuet på kafé ga noen utfordringer lydmessig for transkriberingen, men alle intervjuene ga rikelig med informasjon og informantene delte villig sine erfaringer.

Intervjuene ble gjennomført tidlig i prosessen. I ettertid ser jeg at det hadde både fordeler og ulemper med tanke på analyseringen av datamaterialet. Jeg fikk råd av Jørgen Smedsrud om å ha en delvis eksplorerende tilnærming siden vi vet så lite om akkurat dette emnet. Empirien ville stå sentralt og intervjuene kunne slik gi retning for oppgaven. Det var en fordelaktig tilnærming jeg er glad jeg gikk for, fordi det ga meg perspektivrike og interessante vinklinger til et ellers mangelfullt felt. Empirien blir slik stående som oppgavens grunnelement, hvor resten har sitt utgangspunkt i den.

Ulempene som jeg ser i ettertid, er at enkelte spørsmål kunne vært stilt annerledes, gått dypere ned i og supplert med flere oppfølgingsspørsmål. I tillegg er materialet på generelt

grunnlag forholdsvis bredt som følge av en noe eksplorerende tilnærming. Ved en mer spisset tilnærming og flere supplerende spørsmål i intervjuguiden, kunne enkelte momenter bli ytterligere belyst ved å gå i dybden. Jeg ønsket en viss bredde fordi foreliggende informasjon om elevgruppen tilknyttet samfunnsdidaktikken var så mangelfull, og hevder i ettertid at det var en fruktbar tilnærming for økt kunnskap om lærernes erfaringer med elevgruppen og for å besvare studiens problemstilling. Til en videre analyse av fenomenet, kan det imidlertid være formålstjenlig med mer spisset variant dersom dybdekunnskap om helt spesifikke momenter er ønskelig.

3.2.4 Transkribering

Transkribering innebar i mitt studie å omforme muntlige ytringer til skriftlige. I omformingen må valg overveies og vurderes ut i fra hvilke betydning det får for meningsinnholdet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det ingen fastlagt prosedyre man må følge, men noen standardregler som må tas. Jeg valgte å transkribere så ordrett som mulig, for at informantens utsagn i størst mulig grad skulle kunne gjengis korrekt og slik de var ment. Noe vil likevel alltid gå tapt i transformering av tale til skrift (Kvale & Brinkmann, 2015). Det sosiale samspillet og kroppslige uttrykk som påvirker situasjonen og meningskonstruksjonen, er vanskelig å gjengi i transkribert materiale. For å minimere det tapte, anvendte jeg forhåndsbestemte tegn som eksempelvis kursiv for ord som var toneangivende, store bokstaver for ord som ble uttrykt høyt, klammer med ulikt innhold som for eksempel [...], [ler] og [knipser] for beskrivelse av pause, latter og fysiske bevegelser. Jeg anså disse som potensielt betydningsfulle for meningstolkningen. Siden studien ikke skal foreta noen lingvistisk analyse av empirien, ble enkelte transkripsjonskonvensjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209) valgt bort. Eksempelvis forlengelse av lyder og overlappinger som har større betydning for hvordan mening konstrueres enn hva som blir fortalt.

Transkribering berører to etiske dimensjoner, konfidensialitet og anonymitet, som må overholdes og etterfølges i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre konfidensialitet ble lydfilene fra båndopptakene og transkriberingene lagret på et kryptert område beskyttet med passord som kun jeg hadde tilgang til. Ved innlevering av studien, vil samtlige opptak og transkripsjoner slettes. For å sikre informantens anonymitet, fikk hver informant en kode med to siffer og to bokstaver, i stedet for navn. Disse kodene ble videre omgjort til fiktive navn i analysen for å øke leservennligheten. De fiktive navnene ble

tilfeldig valgt til Morten, Johan, Merethe og Emma. Der elevksemples med navn blir trukket inn, er også elevenes navn omgjort til fiktive navn.

3.3 Analytisk tilnærming

Etter intervjuene og transkriberingene er gjennomført, starter en dypere analyse som bryter materiale ned i mindre deler, for å videre kunne sette de i nye sammenhenger. Ifølge Tjora (2012) er det i analysedelen ”forskeren virkelig må bruke sin intellektuelle kapasitet og kreativitet” (s. 174). Innen kvalitativ metode er valgmulighetene for analyse mange (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2013). Det er opp til forskeren å vurdere hvilke analytiske verktøy som anses formålstjenlig. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Tjoras modell for analyse av kvalitative data: ”stegvis-deduktiv induktiv metode” (SDI), med hovedvekt på elementene tekstnær koding og kategorisering.

3.3.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode

Stegvis-deduktiv induktiv metode er en metode som bidrar til systematikk og framdrift i analysearbeidet (Tjora, 2012). Modellen skildres som etappevis, men som Tjora (2012) understreker, innbyr modellen til å jobbe vekselvis mellom de ulike delene. Modellen er inndelt i ”generering av empirisk data”, ”bearbeiding av rådata”, koding (med empirinære merkelapper)”, ”kategorisering”, ”utvikling av konsepter”, ”diskusjon av konsepter og teori” og ”teori” (Tjora, 2012, s. 175). I denne studien vektlegges kun de fire første trinnene, ettersom formålet ikke er å utvikle konsepter eller teori, men å drøfte funnene i lys av hverandre og foreliggende teori. Bruk av denne modellen vil gi empirinære kategorier, som anses fordelaktig i denne studien da informantenes erfaringer danner grunnlaget for diskusjonen. Tjora (2012) skriver at modellen er ”utviklet med et ideal om å ta ut potensialet i den empirien man har generert” (s. 176).

Første steg for å ta ut potensiale i empirien, er bearbeiding av rådata gjennom koding. Her har forskeren to valg, enten sorteringsbasert koding eller en tekstnær koding. Tjora (2012) hevder en sorteringsbasert koding kan lede til at mening som ytres kan falle bort, og anbefaler derfor bruk av tekstnær koding. Tekstnære koder er koder utformet av informantenes faktiske utsagn. En måte å kontrollere at kodene er tekstnære, er å sjekke om kodene kunne vært utviklet i forkant av analyseringen eller om de er avledet av empirien (Tjora, 2012).

Eksempler på tekstnære koder som fremkom av empirien i denne studien, er ”flittige liser”, ”oppgaveutforming” og ”masterclass”.

Etter den tekstnære kodingen sitter man igjen med et omfang av koder som er for stort til å strukturere analysen (Tjora, 2012). Neste steg i analyseringen er kategorisering av de tekstnære kodene. Mange av kodene overlapper hverandre og kan meningsfortettes i mer overordnede kategorier. Kodene skal sorteres slik at de får frem potensiale av empirien i henholdsvis 3-6 kategorier, som kan danne utgangspunkt for å besvare studiens forskningsspørsmål (Tjora, 2012). I kategorisering skiftes dermed fokuset fra uordnede empirinære koder, til kategorisering relevant for studiens problemstilling.

En styrke med stegvis-deduktiv induktiv metode er at resultatene av kodingen og kategoriseringen, ligger nære det empiriske materiale man går ut i fra. En utfordring med tilnærmingen, er at mye avhenger av forskerens evne til å kategorisere de tekstnære kodene. For å sikre gjennomarbeidede kategorier med godt grunnlag i empirien, vekslet jeg frem og tilbake mellom kodene, transkriberingene, kategoriene og teoriene. Kategoriseringen ble revidert i tre omganger og vurdert i samarbeid med veileder av prosjektet, slik at de best representerte forskningsspørsmålene.

Analyseringen resulterte i tre hovedkategorier: 1) Kjennskap til elevgruppen og karakteristika, 2) Differensieringserfaringer og 3) Dyktighet i samfunnsfag. Kategoriene utgjør hovedstrukturen i kapittel 4 Presentasjon av funn og analyse, og gjenspeiler hvert sitt forskningsspørsmål som studien søker å besvare for å belyse problemstillingen. Kategoriene har hver sine underordnede overskrifter, hvor flere er basert på den tekstnære kodingen.

3.4 Metodiske refleksjoner

I forskningsprosessen må en ta høyde for egen påvirkning og potensielle konsekvenser det medfører. I det kvalitative intervjuet er en i stor grad sitt eget instrument, og vil dermed konstant influere prosessen (Maxwell, 2013). Fra studiens oppstart med idemyldring til studien står ferdigstilt til trykk, foregår det valg og tolkninger som setter preg på studiens utfall. Et fortolkningsmangfold er uunngåelig, men likevel er det viktig å etterstrebe visse idealer som kan styrke studien (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2013). Herunder anser jeg forskningsetikk, reliabilitet og validitet som essensielle elementer å framheve.

3.4.1 Forskningsetikk

Det kvalitative forskningsintervjuets subjektive art medfører at forskeren står overfor en rekke etiske utfordringer. Forskeren er ansvarlig for å melde prosjektet til Personvernombudet for forskning (NSD) dersom personopplysninger blir behandlet. Dette prosjektet ble meldt og godkjent av NSD (se vedlegg 3) før intervjuene ble satt i gang. Videre blir forskeren ansvarliggjort gjennom forskningsetiske retningslinjer, utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Retningslinjene består av grunnleggende normer og regler som skal sørge for at alle parter sikkerhet og integritet opprettholdes.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 102) knytter etiske utfordringer til fire usikkerhetsområder: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Alle fire momentene er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2016). I denne studien ble informert samtykke gjennomgått i fellesskap med informantene i starten av hvert intervju og signert før båndopptakeren ble satt på. Samtykkeskjemaet inneholder beskrivelse av studiens formål og hovedtrekk, samt informasjon om at studien var frivillig med mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen. I tillegg beskrev samtykkeskjemaet hvordan innsamlet informasjon skulle behandles og anonymiseres, for å sikre informantens konfidensialitet, som berører usikkerhetsmomentet fortrolighet.

Det tredje usikkerhetsmomentet, konsekvenser, berører hvilke følger det kan ha for informanten å delta i prosjektet. Eksempelvis kan medisinske prosjekter eller studier omkring særlig følelseladete temaer, oppleves belastende og ha følger for deltakerne (NESH, 2016). Tematikken i denne studien derimot, er vurdert som verken belastende eller sensitiv, og med få konsekvenser. Det fjerde usikkerhetsmomentet som omhandler forskerens rolle, vil diskuteres i sammenheng med reliabilitet og validitet nedfor.

3.4.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er knyttet til studiens troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kan vi stole på forskningsresultatene som fremkommer av studien? Forutsetninger for å øke reliabiliteten krever at det gis informasjon om kontekst, utvalg, analytiske begreper, metode for datainnsamling og analyseverktøy (Creswell, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabilitet brukes også om studien kan reproduseres under like omstendigheter. Hvorvidt informantene ville svart det samme dersom andre hadde stilt spørsmålene, om spørsmålene ble stilt ledende eller ikke, om transkripsjonene ville vært like og likeledes analysens utfall. På bakgrunn av at intervju gir relasjonell kunnskap, kunnskap skapt i et samspill, er det vanskelig å gjenskape nøyaktig samme intervjusituasjon. Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) hevder høy grad av reliabilitet vil minske faren for subjektive tilfeldigheter, men høy grad vil samtidig begrense kreativitet og variasjon. En middelvei med nøye beskrivelser av metodiske valg og medfølgende implikasjoner, anses derfor hensiktsmessig slik at leseren selv kan vurdere studiens pålitelighet.

Validitet er, som nevnt innledningsvis i metodekapittelet, en av Maxwells (2013) fem hovedkomponenter i kvalitativt forskningsdesign. Validitet kan forstås som gyldighet, og omhandler hvilken grad undersøkelsen reflekterer det studien etterspør (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om validitet trekkes inn i sammenheng med metodekapittelet, er ikke begrepet tilknyttet enkeltdeler av studien. Som Kvale & Brinkmann (2015) presiserer skal validitet ”gjennomsyre hele forskningsprosessen” (s. 277). Det etterstrebes ved å redegjøre for valgene jeg har foretatt, samt identifisere potensielle fallgruver og trusler mot studien.

Maxwell (2015) framholder to validitetstrusler som særlig viktige i kvalitativ forskning: ”researcher bias” og ”reactivity” (s. 124). Researcher bias handler om potensiell partiskhet, om hvordan forskerens verdier, forkunnskaper og forventninger kan påvirke studien (2013). Min potensielle bias ligger i forkunnskaper fra tidligere oppgaver og personlig interesse for temaet. Da jeg ble introdusert for temaet, fant jeg det overraskende at elevgruppen ikke fikk tilstrekkelig opplæring i norske klasserom. Samtidig har det vært veldig spennende at temaet er forholdsvis nytt. Personlig interesse styrte derfor valg av tema, og til dels studiens problemstilling. En masteroppgave krever interesse for feltet en studerer. Dessuten er det en styrke for motivasjonen. For å minimalisere min bias, søkte studien å rette hovedfokus mot empirien. Empirien skulle danne utgangspunktet for studien. Siden det ikke foreligger forskningslitteratur om elever med stort læringspotensial tilknyttet samfunnsfag, var jeg svært nysgjerrig på informantenes perspektiv. Det ble derfor viktig for meg at samtalene bar preg av åpenhet, heller enn streng struktur. I tillegg var et analyseverktøy som ivaretok empiriens potensiale viktig.

Reactivity handler om en bevisstgjøring av at man er sitt eget instrument i forskningsintervjuet, og at det vil legge føringer på hva informantene forteller: "what the informant says is always influenced by the interviewer and the interview situation." (Maxwell, 2013, s. 125). Reactivity kan ses i sammenheng med refleksivitet, som innebærer redegjøring og reflektering over forskerrollen og hvilke konsekvenser det potensielt har for forskningen.

I tillegg til en bevisstgjøring av forutinntatthet og at man selv influerer forskningsprosessen, er det ifølge Maxwell (2013) viktig å spørre "How might I be wrong?" for styrking av validitet. Dette innebærer at det stilles kritiske spørsmål til om studiens forskningsspørsmål bidrar til å belyse problemstillingen, om utvalget er representativt, om teorivalget er hensiktsmessig i forhold til empirien, om den analytiske tilnærmingen og tolkningen av funn åpner for perspektiv og ikke ensidighet. I likhet med Maxwell (2013), anser Kvale & Brinkmann (2015) validering som en kontinuerlig prosessevaluering, fra studiens start til slutt. Jeg har forsøksvis beskrevet og begrunnet mine valg, for å gjøre prosessen så gjennomsiiktig som mulig. Min forforståelse av elevgruppen og temaet satte preg på utforming av problemstilling. Analysering med tektnære koder før kategorisering, er anvendt som forsøk på å kompensere min bias. Tilsvarende er den stadige vekslingen mellom empiri og teori, og en kontinuerlig vurdering av om spørsmålene som stilles er adekvate for studiens formål, bidrag for å øke min bevissthet og studiens generelle validitet.

4 Presentasjon av funn og analyse

Dette kapitlet inneholder en presentasjon av empirien, samt analyse og diskusjon av funnene i lys av tidligere forskning og teorier beskrevet i kapittel 2. Kapitlet er organisert i 3 deler. Inndelingen er gjort på bakgrunn av de utarbeidede kategoriene (SDI), og inneholder hver sine underkategorier utarbeidet underveis i analysen. Sammen søker delene å svare på avhandlingens forskningsspørsmål. Det første delkapitlet tar for seg informantenes kjennskap til elevgruppen og karakteristika. Neste delkapittel omhandler lærernes differensieringserfaringer og strategier de anvender for å imøtekomme elever med stort læringspotensial. Erfaringene ses i lys av formålet om dannelse og hvorvidt tilretteleggingen er dannende i sin form. I tredje delkapittel vil lærernes refleksjoner omkring hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial framlegges og diskuteres. Hvert delkapittel skal forsøksvis svare på hvert sitt forskningsspørsmål.

4.1 Kjennskap til elevgruppen og karakteristika

I det følgende delkapitlet vil lærernes kjennskap til elever med stort læringspotensial diskuteres. Begrepsbruk og typiske karakteristika trekkes frem som grunnlag for å diskutere graden av lærernes kjennskap til elevene. Hvorvidt lærerne er bevisste på elevene og vet hva som kjennetegner dem, vil de i større grad kunne identifisere og deretter tilrettelegge undervisningen. Dette anses som et viktig første steg i kartlegging av hva lærerne vet om elevene. Dette delkapitlet søker med det å svare på avhandlingens første forskningsspørsmål: *I hvilken grad har samfunnsfaglærere kjennskap til elevgruppen "elever med stort læringspotensial"?*

4.1.1 Uklarhet i begrepsbruk

Allerede før intervjuene ble satt i gang uttrykte flere av lærerne at de var i tvil om de hadde noe å bidra med, fordi de var usikre på hvem elevgruppen var. Det ga en pekepinn på hvordan svarene på oppgavens første forskningsspørsmål kom til å lyde. Underveis i intervjuene ble det klart at tre av informantene var veldig usikre på elevgruppen, mens én informant var bevisst skillet mellom evnerik og skoleflink, og at betegnelsen "elever med stort læringspotensial" omfatter begge gruppene.

Alle lærerne var kjent med ordet evnerik, og tre anvendte det som beskrivelse på å ha store evner i form av høy måloppnåelse, men ikke som betegnelse for en elevgruppe. To lærere sa at de var usikre på hva som legges i definisjonen ”elever med stort læringspotensial”, og påpekte at de ikke visste hva som kjennetegnet denne elevgruppen. En tredje lærer uttrykte særlig forvirring rundt begrepet evnerik:

Det er så forvirrende noen ganger. Så vidt jeg har forstått så snakker vi om elever som er evnerike og har atferdsproblemer. Det har jeg egentlig aldri sett. Vi har mange elever som er superflinke, som skulle fått en 7 eller 8 på karakterskalaen, eller begynt rett på Blindern for eksempel. Men de har absolutt ikke et snev av atferdsvansker. Snarere tvert imot. De er veldig snille, ordentlige og pliktoppfyllende elever. Jeg har aldri hatt en elev som er ekstremt skoleflink og har atferdsvansker. (Merethe)

Læreren har her en forståelse av at det å være evnerik medfører atferdsproblemer. Litteraturen viser at evnerike elever kan oppleves som utfordrende med sine kritiske spørsmål og enorme nysgjerrighet, og kan oppføre seg vanskelig dersom de ikke føler seg forstått og får utløp for sine evner (Idsøe, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016). Likevel er det ikke gitt at en evnerik elev har atferdsproblemer. Et annet sentralt moment i sitatet er at læreren setter evnerik og skoleflink som synonyme. Læreren viser en oppfatning av at elever som er ”superflinke”, som oppnår hva som forventes og mer til (7 eller 8 på karakterskalaen) er elever som innordnet seg skolens pedagogiske rammer. Med ytringen ”Jeg har aldri hatt en elev som er ekstremt skoleflink og har atferdsvansker” settes det likhetstegn mellom evnerik og skoleflink. Det kan tolkes som at informanten ikke er kjent med at det er mange evnerike elever som undertrykker og har mulighet til å nå lenger med riktig stimuli. Informanten viser ikke kjennskap til elever som litteraturen beskriver som evnerike: elever som i mindre grad tilpasser seg skolens pedagogiske system, eksempelvis ved å opptre urolig, kverulerende eller innta ta rollen som klassens klovn, men som også innehar intellektuelle evner langt større enn gjennomsnittet (Idsøe, 2015; Smedsrud & Skogen, 2016). I og med at evnerike utgjør mellom 2-5% av hvert årskull (Idsøe & Skogen, 2011) som tilsvarer at det er evnerike i tilnærmet hver eneste klasse (Kolberg, 2014), og informanten har opp i mot 10 års undervisningserfaring, kan det tyde på lite kjennskap til hvem elevene er og hvilket potensiale de innehar.

Et interessant moment er at informanten senere i intervjuet stiller seg tvilende til egen forståelse, og reflekterer seg fram til årsaksforklaringer som stemmer overens med forskningen på feltet:

Er en evnerik elev en som ikke er så skoleflink og ikke får oppfølging, og derfor får atferdsproblemer? Ikke får utfordringer og derfor bruker tiden på å forstyrre andre og tulle og tøyse. Er det det? Ikke vet jeg. Jeg vet ikke om jeg har hatt evnerike. Det er det jeg ikke helt forstår om jeg har hatt. (Merethe)

En kontrast til ovennevnte sitat, og generelt til de tre informantenes usikkerhet rundt elevgruppen, er den fjerde informantens klare oppfatning av hvem elever med stort læringspotensial er. Informanten viser til forskjeller mellom skoleflinke og evnerike slik som Skogen og Smedsrud (2016) gjør. Dog i en mer spisset og metaforisk variant:

Du har på uprofesjonelt språk noen som er flittige liser. Du har de som gjør alt perfekt etter en mal. De er skoleflinke fordi de har løst skolespillet. Det er lagt opp til det. Du får en oppskrift, du får kriterier og så vinner du. Da får du sekser. Mens de som er evnerike, de detter ut. De er litt sånn «Dette er helt fjernt. Skal jeg forholde meg til en dustete oppskrift når jeg har min egen i hodet som er mye mer brilliant?». Eller at de i alle fall tror det. Og så drepes alt de har av læringslyst hvis de klemmes inn i den boksen. Da føler de at de kan dø på et vis, eller det gjør de jo. Da skulker de. Og så er det blandinger da, og noen som klarer å gå fra det å være skoleflink til å finne en virkelig genuin interesse. (Johan)

I litteratur om elever med kognitive evner utover gjennomsnittet, anvendes mange betegnelser, som for eksempel begavet, evnerik, talentfull, intelligent og stort læringspotensial. Det mangfoldige utvalget kunne tenkes at bidro til å skape forvirring, men empirien viser ikke uklarhet i hvilket begrep som brukes. Informantene nevner ingen av benevnelsene foruten evnerik, som for øvrig tre av lærerne bruker for å beskrive det å ha rike læringsevner og ikke om en spesifikk elevgruppe.

Empirien viser at én av de fire informantene har kjennskap til betegnelsen *elever med stort læringspotensial*. Tre av lærerne er usikre på hva begrepet innebærer, og usikre på hvem

elevene er. Hvilke konsekvenser får dette for identifiseringsarbeidet? Indikerer manglende kunnskap om begrepsbruk at de ikke vil kunne identifisere elevene i klasserommet?

4.1.2 Kjennetegn

I kartleggingen av lærernes kunnskap og kompetanse om elevgruppen, anser jeg det hensiktsmessig å se nærmere på hvilke kjennetegn lærerne knyttet til elevene. Dersom lærernes beskrivelser korrelerer med forskningslitteraturens beskrivelser, impliserer det gjerne at lærerne *kan* identifisere elevene. Identifisering er en nødvendighet for å tilrettelegge undervisningen etter evner og behov. *Om* lærerne identifiserer og tilrettelegger er imidlertid et annet spørsmål, som vil diskuteres i neste delkapittel.

Benevnelsen *elever med stort læringspotensial* omfatter, som tidligere nevnt, både evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Betegnelsen evnerik vil brukes i beskrivelsen av elevene som ikke er høyt presterende/skoleflinke i samme forstand som Smedsrud & Skogen (2016) forklarer elevgruppen (se kapittel 2.2.3). Som tidligere påpekt kan en elev være både evnerik og skoleflink, selv om det tilhører sjeldenhetene.

Underveis i intervjuene kom lærerne med flere eksempler på elever de mener er evnerike eller har et stort læringspotensial. Jeg har valgt å se lærernes eksempelbruk og beskrivelser av elevene fra hele intervjuet innunder én kategori. I intervjuguiden var en enkeltdel forbeholdt spørsmål tilknyttet generelle kjennetegn, men fordi eksempler og forklaringer kom som konstante drypp underveis i intervjuene, gir de i ettertid et interessant og mangfoldig bilde av hvem lærerne kategoriserer som elever med stort læringspotensial.

”Flittige liser” og ”superbrukere”

En informant beskriver elevene som ”oppegående, smarte, reflekterte og selvstendige som engasjerer seg lett, og er veldig motiverte”. Disse kan være kjennetegn på både evnerike og skoleflinke. Å være smart kan forstås som høy intelligens, og betegner slik alle elever med stort læringspotensial. Elevene kjennetegnes av høy kognitiv funksjon (NOU2016:14, 2016). De øvrige adjektivene er relativt generelle, og kan beskrive evnerike, skoleflinke og høyt presterende. Læreren som viste kunnskap om skillet mellom evnerike og skoleflinke elever, forholdt seg til samme skille gjennomgående i intervjuet. Informanten skildret skillet som ”flittige liser” vs. ”superbrukere”, og kom med flere eksempler på typiske karakteristika for

begge gruppene. Eksempelvis at en ”superbruker” tenker komplekst, og kan få et indre driv til å dykke ned i et tema han eller hun engasjerer seg veldig for og lære enormt mye på kort tid. Dette samsvarer med Smedsrud & Skogens (2016) beskrivelser av evnerike elever, samt med Idsøes (2015) beskrivelse av elever med stort læringspotensial. Et eksempel på en ”superbruker” med flere typiske egenskaper for evnerike, var en elev som lagde fortellinger for de andre i klassen der samfunnsteori og ideologiforståelse ble knyttet sammen til konkrete scenarier inspirert av populærkultur, som lå tett opp mot elevenes erfaringsverden. Dette samsvarer med at evnerike foretrekker å kunne dybden av et tema, forske og spekulere i abstrakte fenomener, og dra sammenhenger som gjennomsnittseleven ikke umiddelbart ser (Smedsrud & Skogen, 2016). Informanten forklarer en annen ”superbruker” som var enormt god i matematikk og med teknologi, men som ikke fikk karakter i noe annet fag fordi han ikke kunne fordra skolen. Eleven er et eksempel på den store variasjonen innad i elever med stort læringspotensial, med sine særlig evner innen ett spesifikt fagfelt. Videre kan det være et eksempel på en evnerik elev som har opplevd skolen som en frustrasjonskilde på grunn av manglende tilrettelegging, og derfor utviklet negative holdninger til læring og skolen (Smedsrud & Skogen, 2016), men årsaker til elevers opplevelser er sammensatte og ikke hensiktsmessig å spekulere i uten ytterligere informasjon.

De to andre informantene beskriver flere eksempler på evnerike og skoleflinke elever, uten å påpeke at de snakket om to forskjellige elevgrupper. For eksempel sier Morten at han opplever elevene som: ”Egentlig ganske veltilpassa. I hvert fall sånn til å takle skolen og skolesystemet. De kan kanskje være litt stille og rolige, og lite utagerende”. Senere i intervjuet kommer han med et eksempel på en elev som hadde stort læringspotensial og beskrev han som ”lite ydmyk. Han kjører showet. Det merker man med den typen, at de ikke alltid er så flinke på det sosiale”. Et utsagn fra Emma bekrefter samme oppfatning: ”De kan være utfordrende sosialt. De blir fort litt mye for de andre”. Videre beskriver Emma et annet elev eksempel hvor eleven er svært pliktoppfyllende og veldig ivrig etter å stadig gjøre mer: ”Hun gjør det hun skal og mer til, likevel kommer hun alltid til meg og vil vite hva mer, hva mer”. De to sistnevnte informantene har altså varierte oppfatninger som spenner om både evnerike og skoleflinke. Elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe. Mangfoldige oppfatninger er derfor ikke avvikende, men bekreftende i forhold til litteraturen.

Oppsummert viser dette at én lærer virker svært bevisst på elevgruppen, to er usikre på begreper som betegner elevene, men godt kjent med mangfoldet av elever med stort

læringspotensial, mens en fjerde informant fremstår veldig usikker både i forhold til begrepsbruk og hvem elevene er. Det er interessant at to av lærerne selv sier at de ikke vet hva som legges i begrepet og understreker at de ikke vet hva som kjennetegner elevgruppen, men likevel gir mange elevksempler som faller inn i kategorien elever med stort læringspotensial. Lærerne beskriver elever som har typiske kjennetegn for evnerike, samt for høyt presterende og skoleflinke. Til tross for usikkerheten viser informantene gjennom mange elevksempler at de har elever med stort læringspotensial i klasserommet, og bekrefter elevenes eksistens.

Dette kan tyde på at lærerne trenger mer kunnskap om elevgruppen. Brevik & Gunnulfsen (2016) undersøkte lærerstudenters erfaringer med differensiering for høyt presterende elever med stort læringspotensial, og konkluderte med at lærerutdanningen trenger mer kompetanse om tilrettelegging for elevgruppen. Her var studien myntet på elever som presterer høyt, men ifølge Nesse (2014), Smedsrud & Skogen (2016) og Jøsendalutvalget (NOU2016:14, 2016) må det også mer kompetanse om evnerike og elever med stort læringspotensial inn i utdanningsløpet for lærere, slik at kompetansen styrkes.

Slik jeg tolker funnene, er det sprikende kunnskap om, og kjennskap til, elevgruppen. To av informantene representerte ytterpoler, hvor en er helt klart bevisst elevgruppen, mens den andre ikke. De to andre informantene havner i en form for mellomposisjon, med manglende kjennskap til betegnelser for elevgruppen, men likevel har kunnskap om ulike elevgrupper som har stort læringspotensial. Det er interessant å se dette i lys av lærernes erfaringer med tilpasset opplæring og differensiering, som følger neste delkapittel. Lærernes praksiserfaringer kan gi informasjon om elever med stort læringspotensial er en naturlig og integrert del av deres differensieringspraksis.

4.2 Differensieringserfaringer

Dette delkapittelet vil fokusere på lærernes oppfatninger av, og erfaringer med, tilpasset opplæring og differensiering i samfunnsfag. Først vil lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring presenteres og hvem de mener begrepet er tilsiktet. Deretter vil informantenes differensieringsstrategier for å imøtekomme elevenes behov diskuteres opp i mot forskningens anbefalinger. Til sist i delkapittelet vil lærernes differensieringserfaringer ses i lys av samfunnsfagets dannelsesmandat. Delkapittelet søker dermed å svare på

forskningsspørsmål nr. 2: *På hvilke måter tilpasser samfunnsfaglærerne undervisningen for elever med stort læringspotensial?*

4.2.1 Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge undervisning på bakgrunn av elevenes individuelle evner og læreforutsetninger. Pedagogisk tilrettelagt undervisning kan innebære individuelle tiltak, eller være rettet mot grupper og større fellesskap. Optimal tilrettelegging synes å være utfordringer tilpasset ulike kognitive nivåer, innenfor fellesskapets rammer. Ifølge Idsøe (2015) vil flertallet av elever med stort læringspotensial ha stor nytte av pedagogisk differensiering innen fellesskapet. Organisatorisk differensiering, eksempelvis forsering, kan dog være godt egnet for elever med et særlig stort læringspotensial. Forsering vil ikke drøftes i denne sammenheng da det ikke er et tema i empirien. Til tross for at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske skole og et krav beskyttet av opplæringsloven §1-3, viser forskning at det er svært varierende hvorvidt prinsippet gjennomføres i praksis (Bachmann & Haug, 2006; Engh, 2011; Fosse, 2014). Begrepet har vært mye debattert og tillagt ulike forståelser, som kan ha bidratt til forvirring av hva begrepet innebærer (Engh, 2011). En informant underbygger dette med sin forståelse av begrepet:

Det er jo litt sånn vanskelig begrep. Jeg føler jo egentlig ikke at det er veldig konkret alltid. Men jeg føler at tilpassa opplæring for meg, så ja, da tenker jeg variasjon. Og elevaktive oppgaver hvor elevene får lov til å jobbe og bruke ulike sider av seg selv. (Morten)

Bachmann & Haug (2006, s. 7) skiller mellom to forståelser av begrepet, en smal og en vid. Den smale forståelsen er rettet mot enkeltindividet med en instrumentell tilnærming basert på konkrete tiltak og arbeidsmetoder for tilpasning. En vid forståelse av begrepet, anser tilpasset opplæring som et overordnet ideologisk prinsipp som skal gjennomsyre hele skolens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Informantens ovennevnte utsagn kan vitne om smal forståelse, der tilpasset opplæring knyttes til differensieringstiltak som variasjon og arbeidsoppgaver. En tilsvarende smal forståelse finner vi hos Emma:

Det første jeg tenker er at det er veldig vanskelig å skulle tilpasse undervisningen så den passer alle. Det blir fort fokus på de svake, de som trenger mer hjelp. Gå bort til de som trenger mer forklaring på oppgaven, eller fjern noe av det og hjelpe de med hva de skal fokusere på.

I likhet med Emma, bemerker Morten at ”Det er klart at det er lettere å bruke energien sin på de som ikke får det til, de som kanskje er svakere faglig da, enn de som ikke er det.”.

Smedsrud (2014, s. 7) påpeker at den norske skole er langt bedre på tilrettelegging for elever med lav måloppnåelse med bedre utarbeidet karleggingsmuligheter, mer kunnskap om elevene og bedre utviklingsmuligheter. En tilsvarende oppfatning, lik de to ovennevnte informantenes, at tilpasset opplæring er forbeholdt elever med lærevansker, samt et eksempel på hva elever med lærevansker har rett på, finner vi hos Johan:

Tilpasset opplæring er noe alle krav på, tenker jeg. De har jo det. En generell betraktning er at de som nok får mest tilpassa opplæring, er iop-elevene. De elevene med individuelle opplæringsplaner og som har dysleksi for eksempel, eller psykososiale utfordringer.

En IOP er en individuell opplæringsplan som skolen er pliktig å utforme for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen, nedfelt i opplæringsloven §5-5 (Opplæringsloven, 1998). Den individuelle opplæringsplanen er en følge av kravet ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”, i paragraf 5-1 (Opplæringsloven, 1998). Det synes noe fornuftsstridig at selv om elever med stort læringspotensial ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisning (Smedsrud, 2012), og har mange av de samme utfordringene som elever med rett til spesialundervisning (Fosse, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016) likevel ikke er forbeholdt retten til spesialundervisning. I 1994 skrev Norge under på Unescos Salamanca-erklæring, et internasjonalt samtykke om en inkluderende opplæring for alle elever, herunder spesifikt nevnt evnerike elevers behov (Kolberg, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016). Likevel ekskluderes evnerike i den norske opplæringsloven i tilleggsopplysninger tilhørende paragrafen om spesialundervisning §5-1 (Smedsrud, 2014, s. 9). I tilleggsopplysningene blir det eksplisitt utdypet at elever som lærer raskere enn gjennomsnittet, ikke vil få innvilget søknad om spesialundervisning til tross for manglende læringsutbytte (Smedsrud, 2014, s. 9).

Et interessant funn er at informanten som tydelig uttrykte manglende kjennskap til evnerike elever, er den eneste som ikke kobler tilpasset opplæring til de svakerestilte. Det kan tilsynelatende virke som at tilpasset opplæring for denne informanten ikke er forbeholdt en spesiell elevgruppe, men et mål om at alle skal strekke seg lenger ut i fra det nivået de er på. Dette er helt i tråd med opplæringslovens beskrivelse av tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998) og beskrivelsen i Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Videre inneholder informantens syn også en vid forståelse av begrepet, som et overordnet mål at alle elever skal få så god opplæring som mulig ut i fra deres evner:

Intervjuer: Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

Merethe: Hoi ah hm. Nei, det blir jo å prøve å tilpasse og legge til rette for at hver enkelt elev skal få best mulig utbytte av undervisningen, og læringen. De skal lære på sitt nivå.

Videre forteller læreren at mye tilpasning skjer via veiledning i timene, og slik sett beveger forståelsen seg fra vid til smal med et forflyttet fokus fra det overordnede til det klasseromsnære:

Mye skjer i veiledende samtaler i timen. Da kan jeg veilede på det nivået de er. Få de til å strekke seg lenger. Sånn i samfunnsfag så blir det selvfølgelig å få inn vurdering, lese flere artikler, flere problemstillinger, andre problemstillinger. Diskutere nye ting innenfor det som er temaet. (Merethe)

Frykt for elite

En informant trakk frem en generell betraktning at de svakeste får mest tilpasset opplæring, men påpeker at i hans egen undervisning er det omvendt: ”Generelt får de svakeste mest. Og så når jeg er i min praksis, så får de som er de dyktigste innenfor faget spesialoppfølging av meg”. Videre forklarer han hvilke reaksjoner han får ved å fokusere på elever med stort læringspotensial i sin undervisning:

Johan: Det er litt som et skummelt spill. For du har en elevmasse som merker at noe blir til en viss grad fordelt. De reagerer ikke på hvis du forfordeler de med iop, for det er en gitt forståelse at de som sliter trenger hjelp, at de har krav på det. Men den

samme forståelsen vil ikke bli gitt hvis du for eksempel har runda Cosmos 9 for lenge siden og at det ikke er noe vits for deg å kaste bort tid på det. Det kan på en måte skape sjalusi, eller en opplevelse av at lærere forfordeler eller dyrker elite. Som jeg for eksempel gjør det litt, eller jo jeg gjør jo det! Jeg kan få kritikk av kollegaer for å drive en form for elite.

Intervjuer: Ja, du merker det?

Johan: Ja, jeg gjør det jo fordi jeg har lyst til å gjøre det. Men det kan være hvis du for eksempel får sånn ”Hva er din aksjonslære for året?”, sånn aksjonsforskning, at du skal bli bedre på et eller annet. Da kan gjerne mine være sånn, fra min personalansvarlig, at jeg skal slutte å dyrke eliten.

Informantens utsagn viser at det er en oppfatning i skolen både blant elever og lærere at elever med stort læringspotensial ikke skal prioriteres. Det vises ikke forståelse for at elevene trenger ekstra tilrettelegging på linje med iop-elever. Dette samsvarer med en av litteraturens årsaksforklaringer på hvorfor elever med stort læringspotensial ikke har fått utnyttet sitt potensial. Et fokus på evnerike elever ble kritisert for å være dyrking av eliter (Ystenes, 2008), som videre stod i opposisjon til likhetstanken i norsk skole (Børte et al., 2016). Et fokus på elever med sterke læringsforutsetninger korresponderte ikke med skolen som sosial utjevningsarena. Til tross for at elever med stort læringspotensial kommer fra alle sosial lag (Smedsrud & Skogen, 2016), og har lik rett på tilpasset opplæring som enhver annen elev (opplæringsloven §1-3), viser kritikken at man fremdeles kan finne spor av frykt for eliter i et norsk klasserom. Lærerens bestemthet på å fokusere på de dyktige elevene til tross for kritikk for å drive fram elite, kan ses som en måte å gå i opposisjon til opposisjonen: å bryte med de rådende normene som sier at å hjelpe de sterke er å drive elite. På en annen side kan kritikken være berettiget, da studien ikke har noe informasjon om hvordan informanten tilrettelegger for de øvrige elevene sine. Om andre elever blir oversett på bekostning av elever med stort læringspotensial, er det like galt som omvendt situasjon.

Alle kan ikke bli statsministere

En informant fremstiller tilpasset opplæring som om det er et valg man har som lærer, et valg som innebærer at noen må velges framfor andre. Informanten anser tilpasset opplæring som et knapt gode som ikke rekker til alle elevene, og derfor må hun overveie hvem av elevene som skal få tilpasning: ”Skal man løfte hun som er på 6-ern eller hjelpe de tre som kanskje kan komme seg opp til 3-ern? Det blir fort til at man da velger de tre”. Videre forteller

informanten at skolen har et fokus på å løfte ”massen” og at denne ”massen” ikke består av sterke elever. Dermed får elever med lavere måloppnåelse mer hjelp. Informanten viser at hun er bevisst skolens praksis, og kan til dels tolkes som at hun selv står bak samme tankegang da hun legger til: ”Det er litt som å tenke på hvor elevene mine er om 20 år. Vil jeg at én skal ha blitt statsminister og resten ikke noe?”. Dette utsagnet understreker at informanten anser tilpasset opplæring som et begrenset verktøy, der hun står mellom å tilpasse mye for svært få eller mer til mange. Det ligger også en implisitt oppfatning om at elever som er på lavere måloppnåelse har større behov for tilrettelegging, og vil ende opp som ”ikke noe” dersom de ikke får tilpasning. Mens en elev med stort læringspotensial vil klare seg, og at hun ikke kan forsvare å tilpasse for en som allerede kan nok til å være mer enn ”ikke noe”. Dette kan videre ses i lys av frykten for elitisme. Utsagnet er ikke et uttrykk for frykt, men inneholder samme holdning. En holdning som begrenser tilpasset opplæring til å gjelde et utvalg elever og slik ekskluderer elever med potensial for høyere måloppnåelse enn gjennomsnittet. Oppfatninger som gjør tilpasset opplæring til begrensinger, bidrar til at kravet ikke yter sin rett. Elever på alle nivåer kan med en slik tankegang bli oversett og ikke tilrettelagt for, avhengig av hvem læreren bestemmer at undervisningen skal tilpasses for. Ulik tolkning av begrepet gir ulik undervisningspraksis.

Det er liten tvil om at tilpasset opplæring er krevende for læreren å gjennomføre. Det bekrefter forskning (Bachmann & Haug, 2006; Engh, 2011; Fosse, 2014), og trolig enhver lærer med intensjon om å imøtekomme alle elevers læringsbehov. Men kravet er likevel ikke umulig. Det handler om kompetanse, holdninger og erfaringer med tilrettelegging (Nesse, 2014; Smedsrud & Skogen, 2011). Kompetanse og erfaring kommer ikke av seg selv, det krever innsats fra den enkelte lærer. Det er imidlertid ikke bare enkeltlæreren som har ansvaret for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring står sentralt i skolen for å bidra til å skape et likeverdig opplæringstilbud, hvilket gjør skolen som helhet ansvarlig også. Læreren har ansvaret for utførelsen i klasserommet, men dersom skolen fører en bevisst pedagogikk om å utdanne allmuen, kan det bidra til opplevde begrensninger for lærerens handlingsrom. En slik tilnærming kan være resultat av utbredte myter og misforståelser som sier at elever med stort læringspotensial klarer seg selv (Smedsrud & Skogen, 2016). I likhet med alle andre elever, trenger elever med stort læringspotensial tilrettelegging, støtte og oppfølging for å utfolde sitt potensial.

At tre av informantene kobler tilpasset opplæring til svakerestilte elever, gir et hint om at begrepet ofte forbeholdes elever med lærevansker snarere enn elever med sterke læreforutsetninger. Særlig hos informanten som bevisst jobber for å heve flertallet og ikke anser elever med stort læringspotensial blant dem. Imidlertid er en av disse tre klar i sin tale på at hans undervisning tilrettelegges spesielt for de dyktige elevene, og den fjerde informanten forbeholder ikke tilpasset opplæring til noen spesiell gruppe. Informantenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring er sprikende. Forståelsene varierer fra smal og vid, til å gjelde spesielt for elever som trenger ekstra hjelp og for andre spesielt for elever som anses dyktige. I tillegg presenteres tilpasset opplæring som et valg der noen elever må velges på bekostning av andre. Hvordan utarter dette seg i lærernes undervisningspraksis? Gjenspeiler deres refleksjoner om tilpasset opplæring hvordan de tilrettelegger undervisningen?

4.2.2 Strategier for å komme elever med stort læringspotensial i møte

Strategier for imøtekommelse anses som en sentral del av kartleggingen av lærernes differensieringserfaringer og hvorvidt de tilrettelegger undervisningen for elever med stort læringspotensial. Strategier innebærer metoder, arbeidsmåter og tiltak lærerne tar i bruk for å tilrettelegge for denne elevgruppen. Lærernes valg av strategier vil kunne predikere om de identifiserer ulike læringsbehov og tilpasser sin undervisning deretter. Strategiene som trekkes frem er samarbeid, dybdelæring, elevinkludering og oppgaveutforming, og vil ses i sammenheng med berikelse.

Samarbeid

Gruppearbeid stod sentralt hos alle fire informantene som en av tre hyppigst anvendte undervisningsmetoder. Men til tross for å være en integrert del av elevenes skolehverdag, fortalte lærerne at elever med stort læringspotensial hadde svært delte meninger om gruppearbeid. Elevene omtales som tidvis lite samarbeidsvillige, og at det opplevdes særlig utfordrende å være på gruppe med elever som ikke har samme innstilling og interesse for arbeidet. Elevene kunne ofte bli frustrerte fordi de opplevde gruppearbeidet som lite effektivt, og at de endte med å jobbe mer enn resten av gruppen. Elevene foretrekker likesinnede samarbeidspartnere:

Jeg tror de føler at gruppen kan bli ineffektiv fordi de andre ikke er like kjappe. Det kan nok være en frustrasjon for de aller flinkeste, de føler de må dra gruppen i gang. De tar mye ansvar. De blir irriterte når andre ikke gjør det de skal og ikke er på samme nivå. (Morten)

Det er utfordrende å havne på gruppe med elever som ikke har samme interesse for arbeidet. For eksempel hvis du havner på en firergruppe med to idioter. Eller to som bare er interessert i damer og bandy. Noe som er helt legitimt når du er femten år. Jeg skjønner det veldig godt, det er jo mer gøy. Men det er en utfordring at du ikke går sammen med de du skal jobbe med. (Johan)

To av informantene begrunnet gruppearbeidet som metode for å jobbe med ulike ferdigheter. De ønsket å lære elevene at gruppearbeid kan gi øvelse i andre egenskaper enn bare samarbeid, og har en verdi utover situasjonen der og da. En informant fremhever blant annet at gruppearbeid bidrar til økt aksept av at alle mennesker er forskjellige: ”Så er de flinkere etter hvert til å akseptere at folk er forskjellige, at «dette her er hva hun kan bidra med og det er bra for hun har gjort sitt beste»”. I tillegg fremmes gruppearbeid for å anerkjenne at det ligger mye læring i å lære andre:

Og så jobber vi mye med å få dem til å skjønne at de skal bli flinkere til å ta det ansvaret. Forklare for andre på gruppa hvordan du har det, hvordan noe henger sammen hvis du er den eneste som har skjønnet det for eksempel. At det ligger trening og læring i det.

Informantene hadde ulike refleksjoner om å sette sammen grupper basert på nivå. En informant praktiserte det relativt ofte med bakgrunn i at det var ”lettere med tanke på vurdering og greiere for de, for de liker det jo”. En annen informant hevdet at de kunne prøve det ut innimellom, men at det ikke ville la seg gjøre over tid: ”Kabalen går ikke opp hvis man skal tenke sånn”. En tredje informant forteller at ”vi prøver å sette sammen heterogene grupper som er litt ulike”, og at dersom de skal være mer homogene må de settes på bakgrunn av ambisjoner og interesse for arbeidet, og ikke etter karakter: ”man skal ikke segregere de svake der og de sterke der. Det er viktig at alle har roller å strekke seg etter”. Ifølge Idsøe (2015) kan elevene utvikle sosiale vansker fordi de mangler medelever å ”speile seg i” og identifisere seg med. Mangel på likesinnede kan oppleves frustrerende slik som

informantene beskriver over. Derfor kan det på en side virke formålstjenlig med homogene sammensetninger. Likevel hevder forskning at man skal utvise varsomhet med nivå-differensiering og ensidige gruppesammensetninger (NOU2016:14, 2016). Ifølge Jøsendalutvalgets (NOU2016:14, 2016, s. 67) utredning kommer det frem av foreliggende forskning at en ikke kan si noe om optimale gruppesammensetninger annet enn at grupperingene burde være en blanding av homogene og heterogene sammensetninger. Av empirien i denne studien ser det ut til at tre av informantene praktiserer varierte sammensetninger, mens en informant foretrekker homogene sammensetninger.

”Masterclass”

Til tross for mye gruppearbeid, forteller samtlige lærere at de har en oppfatning av at elevene foretrekker å jobbe på egenhånd der de kan få frihet til å grave seg ned i emner og utforske selv. At elevene foretrekker undersøkende og dybdefokuserte tilnærminger, er i tråd med hva litteraturen forteller om elevenes preferanser: elevene foretrekker utforskning og å gå i dybden av lærestoff, de ønsker å gå raskt framover, og de kan vise stor utholdenhet og forståelse for komplekse fenomener om de finner emnet de undersøker interessant (Idsøe 2015; Smedsrud & Skogen, 2016). Læreren som uttrykte at han jobbet særlig for å imøtekomme elever med stort læringspotensial, fører en egen strategi han kaller ”masterclass”. Strategien innebærer å gi elevene frihet til selvstendig gravearbeid ut i fra deres interesser, og påfølgende presentasjon av det de har lært i etterkant. Eksempler på ”masterclass” var å holde foredrag om borgerkrigen i Rwanda, om IS og den arabiske våren, om Holocaust, lage og framvise skuespill, utforme nettsider og databaser, eller spille et instrument som eleven var særlig dyktig til. Presentasjonene kunne variere fra å være foran klassen, foran andre medelever som også skulle holde ”masterclass” eller foran rektor og et utvalg faglærere. En forutsetning for å holde ”masterclass” var genuin interesse: ”Du må være blodig engasjert i noe”. Denne tilnærmingen har paralleller til dybdelæring, som anses som et viktig tiltak i møte med elever med stort læringspotensial (NOU2016:14, 2016). Dybdelæring handler om å gå i dybden eller bredden av et tema, med vekt på selvstendig arbeid der eleven selv kan legge føringer for arbeidet. Utfordrende, kreative og annerledestenkende tilnærminger, gjerne på tvers av fag og med kunstneriske innspill, vil være motiverende for elever med stort læringspotensial (NOU2016:14, 2016).

”Hva vil du lære og hvordan?”

Personlig engasjement og interesse ble trukket frem av tre av informantene som en vesentlig del av deres måte å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Emma forteller at hun forsøker å holde på motivasjonen til elevene ved å dyrke engasjementet eleven har, og Johan som gjennomfører ”masterclass” spesifiserer at interesse er helt sentralt i hans strategi. Både Emma og Johan påpeker at skolearbeid må knyttes til elevens erfaringsverden hvis læringen skal fange dem. I arbeidet med å finne elevens interesse, anses dialog som inviterer eleven til å være med på bestemmelser i prosessen som viktig. Alle fire informantene forteller at de spør elevene hva de vil lære. Morten sier for eksempel:

Så kan man spørre om de har lyst til å lære noe spesielt, tilby lesestoff og spørre om de vil lese «dette her» eller «dette», og ja, spørre de mer om hva de selv vil gjøre. Heller det enn at jeg slenger masse greier til de.

Oppgaveutforming

Differensiering og tilrettelegging for ulike læringsbehov kan forekomme i oppgavene en gir. Forskningslitteraturen understreker at elevene med stort læringspotensial trenger mer komplekse og utfordrende oppgaver enn sine jevnaldrende (NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). En informant trekker frem utforming av oppgaver som en måte hun praktiserer for å tilpasse for elever med stort læringspotensial. Emma forteller at hun ofte formulerer mer komplekse spørsmål for å gi mulighet til å vise mer enn bare faktakunnskap:

På prøver for eksempel så legger jeg ofte inn spørsmål på slutten som det ikke finnes svar på i boka. Som krever drøfting og selvstendig refleksjon. Noen av elevene klarer ikke å svare på fordi «Hæ nei? Jammen det stod jo ikke i boka!», mens andre kan tenke seg frem, reflektere og drøfte.

Tilrettelegging handler om hverdagssituasjoner så vel som prøvesituasjoner, og for elever med stort læringspotensial er læringsmål som går utover læreplanen hensiktsmessige. Som enkelt eksempel vil åpne spørsmål som krever refleksjon og drøfting på prøver, kunne være positivt for elever med stort læringspotensial. Som generell differensieringsstrategi synes det noe snevert å avgrense til prøver. Valgmuligheter som åpner for løsninger på forskjellige nivåer, kan være svært hensiktsmessig differensiering som vil ivareta mangfoldige læringsbehov. Kolberg (2014) trekker frem oppgaver med ulik kompleksitet og potensialbasert differensiering som mulige tiltak for å imøtekomme evnerike. Inndeling av

oppgavene tar utgangspunkt i Blooms taksonomiske nivåer med økende vanskelighetsgrad, der de øverste nivåene som analysering, vurdering og evaluering kan utfordre og stimulere elever med stort læringspotensial (Kolberg, 2014).

Ingen øvre grense

I tråd med å gi aktiviteter som går utover kompetansemål, er Merethes syn på at læring i hennes klasserom er ubegrenset og ikke låst til læreboka som kilde: ”Det er ingen øvre grense sånn at man stopper når man har nådd en topp. «Nå har vi lest boka, så nå er vi ferdig». Nei, da er det bare å gå videre. Tenke annerledes. Nye kilder osv.”. Oppgaveutforming og ingen øvre grense for faglig læring, kan ses i sammenheng med Smedsruks (2012) oppfordring om å fokusere på faglig stimulering framfor tiltak som fokuserer på sosiale eller emosjonelle aspekter. Elever med stort læringspotensial kan som tidligere nevnt ha et intellekt som er overutviklet i forhold til det emosjonelle og sosiale. Det kan oppleves frustrerende og vanskelig, og medføre utfordringer i læringssituasjoner dersom de ikke blir tilrettelagt for (Idsøe & Skogen, 2011; Smedsruks & Skogen, 2016). Siden manglende intellektuell stimuli er bakgrunnen til mange av elevenes utfordringer, vil et faglig fokus kunne bidra til positiv effekt også på det sosiale og emosjonelle (Smedsruks, 2012).

Alle ovennevnte strategier lærerne praktiserer, kan ses i sammenheng med differensieringsstrategien *berikelse*. Berikelse innebærer å utvide elevens læringsmuligheter ved å tilby varierte tilnærminger til læring med utgangspunkt i at elevene lærer ulikt og har ulik kognitiv kapasitet. På grunn av at strategien tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger, kan berikelse være hensiktsmessig for alle elever, ikke bare elever med stort læringspotensial. Tilnærmingen vil kunne ivareta mangfoldige læringsbehov. Lærernes strategier for å imøtekomme elever med stort læringspotensial ligger nære litteraturens oppfordringer og anbefalinger. Eksempler på dette er at de tilbyr varierte og åpne oppgaver som inviterer til ulike nivåer av kompleksitet, elevene får utvidede læringsmål å strekke seg etter, og mye av læringen sentreres rundt elevens interesser der de får mulighet til å gå i dybden og selvstendig undersøke emner de interesserer seg særlig for. Disse praksisene legger til rette for at elevene selv skal få være med å bestemme hva de skal lære, og hvordan de skal lære det. Det er også strategier som lærerne bevisst bruker når de kommer elevenes behov i møte, ved å eksplisitt spørre dem hvordan og hva de ønsker å lære.

Tilstrekkelig med utfordringer?

Et bemerkelsesverdig moment er at to av informantene opplever at elever med stort læringspotensial får de nødvendige intellektuelle utfordringer i klasserommet. På spørsmål om elevene får nok utfordringer i opplæringen, svarer Morten: ”Mm, her tror jeg de får det. Jeg kan ikke si at alle gjør det, men jeg tror de aller, aller, aller fleste får det”. Oppfatningen stemmer ikke overens med hva foreliggende forskningslitteratur sier, at elever med stort læringspotensial ikke blir møtt med de utfordringene de trenger for å utfolde sitt potensial (NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Merethe som i likhet med Morten opplever at elevene får tilstrekkelig med utfordringer, satte (som tidligere beskrevet) likhetstegn mellom evnerik og skoleflink i sin forståelse av elever med stort læringspotensial. I den sammenheng er et annet utsagn fra informanten interessant: ”Vi har mange evnerike, men ingen av de som er evnerike underbyter”. Et spørsmål som reiser seg her, er om evnerike overses og kun skoleflinke tas i betraktning når hun svarer på spørsmålet om elevene får nok utfordringer. Ifølge Smedsrud & Skogen (2016) underbyter ofte evnerike i forhold til sitt evnenivå. Kolberg (2014) hevder at det er en viss risiko at lærere misforstår atferden til de evnerike. Elevene kan oppleves vanskelige, kverulerende og frustrerte, og si seg motvillige til å gjøre oppgaver de ikke finner utfordrende nok. En slik atferd kan komme som reaksjon på manglende tilpasning (Kolberg, 2014).

Videre kan en spørre seg om lærerne evner å se potensiale i elever som ikke opptrer som skoleflinke. Informantenes utsagn er enten et tegn på at de legger til rette så alle elever får tilrettelagt undervisning etter deres læringsbehov, eller tegn på at informantene mangler kompetanse om elevgruppen og ikke evner å identifisere potensialet hos elever som underbyter. Til nevnte informanters kontrast, står Emmas klare svar på spørsmålet om elever med stort læringspotensial får tilstrekkelige utfordringer: ”Nei, det tror jeg ikke at de får. Det er et større fokus på å løfte massen”. Johan stiller seg et sted midt i mellom, med å svare at han tror enkelte elever ”kjeder seg i hjel”, at evnerike elever generelt får for lite utfordringer, men at noen får rikelig med stimuli. Verken Merethe eller Morten tror elevene kjeder seg på skolen. Morten forteller om et engangseksempel på en elev som kjedet seg, til hans store overraskelse:

Jeg har hatt en elev en gang som [...]. Jeg vet ikke helt jeg, jeg var ganske fersk. Det var ganske overraskende. Han var verdens hyggeligste, greieste og flinkeste! Generelt veldig flink. Kanskje ikke 6 i alle fag, men i hvert fall 5. Ekstremt musikalsk og verdens hyggeligste fyr. Og så husker jeg første utviklingssamtale hvor han sier: «Jeg

kjeder meg sånn. Jeg kjeder meg så fælt på skolen!»). Det var så sjokk, fordi han fremstod som både faglig sterk og som en sånn veldig sosialt viktig person for klassen da. Verdens hyggeligste mot alle. Sang de surt – han var jo veldig musikalsk – så klappa han høyt liksom og dro alle andre opp hele tida. Men han kjeda seg så fælt.

Dette eksempelet viser at det er et stort mangfold blant elever som har stort læringspotensial, og at selv om eleven har nådd høy måloppnåelse, er det ikke gitt at han har fått utløp for sitt potensial. I tillegg er det et eksempel på at elever kan tilsynelatende virke fornøyde og flinke, men likevel kjede seg på grunn av manglende faglig stimuli.

Hvis skoleflinke alene anses som elever med stort læringspotensial, foruten elever som underpresterer i forhold til sine evner, kan det gi rom for å tolke at skoleflinke får mer tilpasset opplæring enn evnerike gjør. Dersom ovennevnte uttalelser tolkes i retning av at skoleflinke får mer tilpasning enn evnerike, kan det være et argument for å gjøre et klart skille mellom evnerike og skoleflinke/høyt presterende slik som Smedsrud & Skogen (2016) gjør. Høyt presterende elever er lettere å identifisere på bakgrunn av deres resultater og ofte viser elevene mindre utfordrende atferd enn evnerike kan tendere til å gjøre. Dersom evnerike i større grad blir oversett, som Smedsrud & Skogens (2016) studier taler for, vil et begrepskille kunne bidra til økt fokus på evnerike spesielt. På en annen side vil paraplybegrep som Jøsendalutvalgets, og denne studiens, inneholde spesifiseringer som omfatter begge elevgruppene og dermed øke bevissthet for både evnerike og høyt presterende. En forutsetning er at begge gruppene fremheves.

Relasjon og læringskultur

Av andre påvirkningsfaktorer utover undervisningstilnæringer, trakk alle informantene frem relasjonsbygging som relevant i møte med elever med stort læringspotensial. For Johan var det en vesentlig del av kartlegging av eleven å bygge en god relasjon for å finne elevens interesse og anvende det som utgangspunkt for videre stimuli:

Først må jeg finne ut hvem de er, kartlegge de. Du snakker med de, du henger med de, du får en relasjon. Og da får du informasjon om hvem som knekker koder, som programmerer hjemmesider opp og ned i mente eller som har en forkjærlighet for kunst eller et eller anna. Og så dyrker du den interessen de har og spiller de gode på det de digger.

Emma forteller at mye skjer i små samtaler foruten klasserommene, i friminutt og i gangene. Der opplever hun rom for å bygge mer personlig relasjoner, og at hun kan gi elevene ekstra bekreftelse: ”Da kan jeg for eksempel si «Jeg så hva du trakk inn der i stad. Det finner du ikke i boka. Det var smart»”. God relasjon mellom lærer og elev er av stor betydning for elevens læringsutbytte, og kan påvirke engasjement, motivasjon og faglig utvikling hos den enkelte (NOU2016:14, 2016). Ifølge Smedsrud & skogen (2016, s. 73) fordrer berikelse at læreren har god relasjon til elevene sine, og kjenner til deres interesser og læringsforutsetninger. Med gode relasjoner kan et godt læringsmiljø danne grobunn. Dette underbygger informant Johan med refleksjoner over en tidligere klasse han opplevde hadde mange elever med stort læringspotensial og som fungerte godt: ”De hadde kultur for å bygge hverandre gode. Det var en dynamikk vi kjente på. Det var sunn konkurranse. Hvorfor det ble sånn vet jeg faktisk ikke helt”. I tillegg trekker han frem at tillit kommer som et resultat av gode relasjoner, og utgjør forutsetningen for å kunne gi elevene mulighet til masterclass (dybdelæring): ”Det er en annen form for tillit som gjør at vi bare kan hive boka på et vis”. Slik kan relasjonsbygging ses som et viktig element for å skape en tillit som gir ekstra handlingsrom for tilpasset opplæring.

Beriker informantene undervisningen?

Berikelse er ifølge Smedsrud & Skogen (2016) både en holdning og en differensieringsstrategi, som utgjør ”summen av aktiviteter, holdninger og tilpasninger som læreren gjør for å imøtekomme den komplekse elevgruppen i klasserommet” (s. 71). Informantenes valg av differensieringsmetoder kan peke i retning av mye bruk av berikelsesmuligheter i deres undervisning, som vil gagne elever med stort læringspotensial. Likevel må det bemerkes at siden berikelse innebærer holdninger læreren har til differensiering, settes det spørsmålsteget ved om alle informantene evner å identifisere de ulike læringsbehovene. Informantene som viser lite kjennskap til elevgruppen, viser samtidig strategier for å komme elevene i møte. Det kan innebære at ressursene og kompetansen for å tilrettelegge er til stede, men på grunn av manglende kunnskap om hvem elevene er, vil identifisering kunne utebli og dermed også den tilpassede opplæringen. På en annen side inviterer læreren elevene til å selv delta i beslutninger om læringsprosesser, og slik kan elevene legge føringer etter ønsker og behov. Men det er ikke gitt at ungdom evner å se hva som er det beste for dem lærings- og utviklingsmessig. Særlig ikke hvis elevene har utviklet

negative assosiasjoner og holdninger til læring. Elever med stort læringspotensial har, som alle andre elever, behov for støtte, veiledning og tilpasning.

Berikelse fordrer kunnskap om elevene, om pedagogiske strategier for tilrettelegging samt handlingsrom for utførelse. Studien viser at lærerne anvender flere strategier som passer elever med stort læringspotensial godt, i henhold til foreliggende litteratur. Alle fire informantene beskrev at de selv har mye fleksibilitet i samfunnsfag, som bekrefter et opplevd handlingsrom. Men for de tre lærerne som har lite kunnskap om elevgruppen og for læreren som forbeholder tilpasset opplæring til svakerestilte elever, stilles det spørsmålsteget ved om berikelse blir anvendt i stor nok grad slik at alle elever får undervisning tilrettelagt deres premisser.

4.2.3 Dannende tilpasset opplæring

Danningsoppdraget i skolen står sterkt med det formål å gi elever kunnskaper og ferdigheter for å kunne stå i sin framtid. Danning er et sentralt formål for skolen som helhet samt integrert i samfunnsfagets opplæringshensikt: faget skal stimulere til kritisk refleksjon og autonomi, med sikte på å danne demokratiske medborgere som aktivt bidrar til samfunnets beste. På veien mot formålene kan tilpasset opplæring ses som et ytterst virksomt verktøy. En opplæring som bidrar til dannelse, kaller Raaen (2008) for ”dannende tilpasset opplæring”. Ifølge Raaen (2008) gir dannende tilpasset opplæring ”rom for den enkelte elevs vekst og utvikling” (s. 30), og har sentral plass i skolen med et samfunnsoppdrag i å forberede og styrke elever som samfunnsborgere. Dannende tilpasset opplæring er tosidig i sin form. Det innebærer at det skal gis rett til individuell selvbestemmelse samtidig som elevene skal innordnes i skolens system (Raaen, 2008). Dette gjenspeiler spenningene som danningsoppdraget inneholder: balansen mellom tilpasning og kritikk (jf. Fjeldstad & Mikkelsens og Børhaugs perspektiv), tvang og frihet (jf. Bauman & Mays og Freires perspektiv) og mellom individ og samfunn (jf. Deweys og Klafkis perspektiv).

Dersom kravet om tilpasset opplæring ikke følges, vil også danningsoppdraget kunne mislykkes. At evnerike elever kan utvikle negativ atferd og holdninger til læring og skolen (Idsøe, 2015; NOU2016:14, 2016), og i enkelte tilfeller faller ut av skoleløpet (Smedsrud & Skogen, 2016), er uttrykk for at tilpasset opplæring ikke har ytt sin rett overfor elever med stort læringspotensial. Opplæringen har ikke vært tilfredsstillende, og danningen kan dermed

utebli. Tenkelige konsekvenser er at elevene ikke blir aktive medborgere og at skolens formål ikke nås. Tilpasset opplæring er slik en nødvendighet for fullbyrdelse av dannelse, og utviklingen av aktive, demokratiske medborgere.

På bakgrunn av dette finner jeg det formålstjenlig å se lærernes erfaringer i et danningperspektiv. Vil deres refleksjoner omkring tilpasset opplæring og deres differensieringserfaringer og praksistilnæringer, kunne gi indikasjoner på styrket eller svekket dannelse?

Kritisk-konstruktiv didaktikk: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Dannende tilpasset opplæring kan ses i sammenheng med Klafkis (2001) kritisk-konstruktive didaktikk. En didaktikk som sentrerer opplæring rundt utvikling av selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne. Disse tre evnene, som ifølge Klafki (2001) utgjør dannelsens tre grunnelementer, vil resultere i kritisk tenkende, selvstendige og solidariske individer. En slik dannelsesprosess vil frigjøre og aktivere individene til å bistå og forme samfunnet.

Lærernes oppfatning av elevenes arbeidspreferanser er i tråd med litteraturens beskrivelser av elevene: de foretrekker selvstendig arbeid der de kan forske på egenhånd, grave seg ned i emner de finner interessante, og kan jobbe svært iherdig og raskt med abstrakte og komplekse problemstillinger (Idsøe, 2015; Smedsrud & Skogen, 2016). Hvis man ser disse preferansene i lys av Klafkis (2001) selvbestemmelsesevne, er det klare likheter. Evne til selvbestemmelse innebærer å reflektere og kritisk vurdere kunnskap, for å ta selvstendige og informerte valg (Klafki, 2001). Ifølge Idsøe (2015, s. 3) er det vanlig at elever med stort læringspotensial ”liker å spekulere i muligheter” og ”kan utfordre læreren med en rekke «hva om..?» type spørsmål”. At kjennetegnene på elevenes preferanser har paralleller til selvbestemmelse, kan peke i retning av at elever med stort læringspotensial innehar egenskapene selvbestemmelse forutsetter, og slik kan oppnå selvbestemmelsesevne forholdsvis raskt. Elevene er likevel avhengige av at de får muligheten til å utvikle selvbestemmelse. De trenger støtte i form av anerkjennelse og læringsstimuli slik at de kan øve opp kvalitetene de innehar. Spørsmålet blir dermed: Er lærernes tilpassede opplæring i denne studien dannende i sin form?

Dybdelæring

Differensieringsstrategien ”masterclass” ga elevene mulighet til å gå i dybden av fagstoff der de selv fikk velge både innhold og metoder ut i fra egne interesser. Johan påpekte at gjennom denne type differensiering fikk elevene ”lov til å gå sin egen vei til kunnskap og visdom”. Masterclass, som er en form for dybdeløring, inviterer eleven til å ta selvstendige valg og vurderinger. Slike tilnæringer har paralleller til selvbestemmelse, som blant annet handler om rett til å ta avgjørelser i eget liv (Klafki, 2001). Ved å tilrettelegge for læring der eleven selv kan bestemme hva som skal læres og hvordan det skal læres, vil evnen til selvbestemmelse kunne oppøves. Eleven vil opparbeide evne til å ta selvstendige og informerte valg. En forutsetning her er evnen til å kritisk vurdere valgmulighetene og informasjonen en har, noe som ikke ble eksplisitt nevnt i sammenheng med masterclass. Dybdeløring baserer seg imidlertid på at eleven selvstendig skal reflektere og vurdere, så i arbeidsformen ligger det implisitt øving i kritisk vurdering. I tillegg til oppøving av selvbestemmelse, vil dybdeløring kunne gi øvelse i medbestemmelse. Medbestemmelse handler om at valgene en får muliggjøres og ansvarliggjøres, at individet aktivt handler for å lære (Klafki, 2001). I denne sammenhengen innebærer det at valg overveies, tas og utføres. Med dybdeløring får eleven mulighet til å legge føringer for eget arbeid og aktivt utføre valgene, og vil slik også kunne øve opp medbestemmelsesevnen.

En motsetning til undervisning som vektlegger selvbestemmelse, er tilpasset oppløring i et materialt dannelsessyn. Innen material dannelses skal eleven lære om og internalisere kunnskap, verdier og sannheter samfunnet holder gyldig (Klafki, 2001; Raaen, 2008). Læreren utøver i dette rollen som kunnskapsformidler, og elevene som lyttere. En slik dannelsesforståelse gir ikke eleven rom for å utfordre det etablerte, heller ikke rom for det dagsaktuelle. I tillegg er den løsrevet fra elevenes hverdags erfaringer (Raaen, 2008). Dette står i motsetning til samfunnsfagets egenart, som er ”kunnskapsorientert, reflekterende og kritisk i sitt vesen” (Solhaug, 2006, s. 227) og som vektlegger elevenes aktive deltakelse (Børhaug, 2005). Dybdeløring står som motsats til overflatekunnskap som kjennetegnes av innlæring av faktakunnskap uten at det settes i sammenheng (NOU2016:14, 2016). Dybdeløring kan slik ses som dannende tilpasset oppløring som skal stimulere til selvbestemmelsesevne og medbestemmelsesevne.

Et aspekt ved dybdeløring og ved alle fire informantenes strategi for å imøtekomme elever med stort læringspotensial, var å inkludere elevenes egne ønsker. Ved å spørre elevene hva de vil lære og gi de en stemme i beslutninger som omhandler egen læring, kan det bidra til å

øke evne til selvbestemmelse og medbestemmelse. Elevene får valg og inviteres til å aktivt utspille valgene. Slik kan inkludering ses som en form for dannende tilpasning.

Samarbeid

Gruppearbeid som differensieringsstrategi har flersidige dannende aspekter ved seg. Som en aktivisering i et fellesskap berører gruppearbeid medbestemmelse. Medbestemmelsesevne handler i et større samfunnsperspektiv om å aktivt handle for å påvirke samfunnet, men satt i en klasseromskontekst kan medbestemmelse ses som oppøving av ferdigheter for å lære hvordan man kan bli en aktiv og handlende samfunnsborger. Gruppearbeid er elevsentrert og gir elevene øving i viktige ferdigheter for å samhandle med andre (Koritzinsky, 2014). I et fellesskap skal elevene diskutere og drøfte hverandres innspill, og samhandle seg frem til kunnskap. Samarbeid er også inkludert i et av Ludvigsenutvalgets (NOU2015:8, 2015) kompetanseområder for hvilke kompetanse som anses nødvendig for unge å stå i sin framtid. Kompetanseområde nr. 3 ”å kunne kommunisere, samhandle og delta” (NOU2015:8, 2015, s. 14) framholder evner samarbeidet fordrer.

Ut i fra informantenes utsagn, oppleves gruppearbeid utfordrende for elever med stort læringspotensial. Lærernes beskrivelser av elevenes opplevelser er at de ”føler de må dra lasset”, ikke alltid går overens med samarbeidspartnerne sine, og aller helst vil jobbe på egenhånd. At lærerne likevel gjennomfører gruppearbeid for å trene elevenes evner i samhandling, kan tolkes som positivt for elevenes dannelse. Ifølge Koritzinsky (2014) kan gruppearbeid bidra til økt toleranse, og som informantene påpekte øke elevs aksept for at mennesker er forskjellige. Elevene må utfordres til å være i et fellesskap de umiddelbart ikke er komfortable med, og slik vil de trene opp solidaritetsevne. Dette speiler spenningen elevene står i, mellom frihet og tvang, og tilpasning og kritikk. De vil helst arbeide alene, men tvinges til å jobbe i gruppe. I gruppen må de tilpasse seg fellesskapet, men samtidig konstruktivt bidra for å skape. Dannende tilpasset opplæring innebærer føringer som trekker elevene i ulike retninger, men som har til hensikt å utvikle eleven til det beste. Gruppearbeid kan ses som en metode for å øve opp solidaritetsevnen som dannelse fordrer. Slik forberedes også elevene på et samfunnsliv og et arbeidsliv der disse spenningene hele tiden vil være til stede.

Frigjørende eller undertrykkende undervisning?

Alle fire lærerne forteller at forelesning er en naturlig del av deres virke. På spørsmål om hvilke tre undervisningsmetoder informantene anvender hyppigst, er forelesning sammen med par- og gruppearbeid felles for alle informantene. Forelesning uten særlig elevaktivitet kan ses i sammenheng med et materialt dannelsessyn og i Freires (2003) pedagogikk som en undertrykkende læringsform. Ifølge Freire (2003) blir elevene passive objekter dersom de er gjenstand for undervisning som lider av "fortelle-syken", som metaforisk beskrives som en bankvirksomhet der elevene er oppbevaringsbokser som kun skal fylles med informasjon. Felles for tre av lærerne var at forelesningene var elevaktive, der elevenes innspill var en naturlig del av forelesningen. Dialogiske forelesninger aktiverer elevene, og bevisstgjør deres rolle fra passiv underkastelse til aktiv deltakelse (Freire, 2003). Undervisning som inviterer elevene til deltakelse, vil ifølge Freire (2003) jevne ut maktforholdet mellom lærer og elev, og medføre en frigjørelse. De tre informantenes forelesning vil på grunn av aktiv bruk av dialog dermed ikke være undertrykkende i sin form, men kunne bidra til frigjøring av elevene. Et interessant funn i denne sammenheng, er at informanten som bevisst arbeider for å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial, er den eneste som ikke påpeker at elevene aktiviseres i forelesning. Han framhever at det er stor forskjell i bruk av forelesning på åttendetrinn og tiendetrinn, der friheten er betraktelig større i åttende, mens i tiende er det "mye forelesning, drilling i oppgaver og litt sånn kjipt. Teaching to the test". Dersom elevene ikke aktiviseres i forelesningene og fokuset er på innlæring av fastsatt kunnskap basert på kommende prøver, kan det sett i Freires perspektiv, argumenteres for at informantens undervisning på tiende trinn er noe undertrykkende i sin form. Elevene får ikke mulighet til å delta i utformingen av fagets innhold, og blir i Freires forstand undertrykte "oppbevaringsbokser" uten stemme og aktiv handling.

En forståelse av tilpasset opplæring som et knapt gode hvor noen tildeles tilrettelagt opplæring på bekostning av andre, er en oppfatning som ikke samsvarer med et solidaritetssyn på undervisning i Klafkis (2001) forstand. Solidaritetsevne innebærer at selvbestemmelsesevne og medbestemmelsesevne først realiseres når man aktivt bidrar til at sine medmennesker oppnår det samme. Det hviler på et universalistisk prinsipp som tilsier at ens egen frihet er synonymt med alles frihet. Informanten som setter tilpasset opplæring på spissen med spørsmålet: "Vil jeg at én skal ha blitt statsminister og resten ikke no?", viser en praksis som er solidarisk ovenfor et utvalgt flertall. Men for elever som ikke havner i "massen", blir ikke solidaritetsprinsippet gjeldene. En lik holdning viser at læringsbehovene til elever med stort læringspotensial ikke anerkjennes. Det er ikke forenlig med

solidaritetsprinsippet. I et skoleverk med solide røtter som sosial utjevningspraksis (Lidén et al., 2001), kan det argumenteres for at det er et naturlig utfall å skulle velge svakerestilte elever fremfor elever med høyere måloppnåelse. Men her er det ikke valget av den ene eller andre i seg selv som er problematisk. Det er holdningen som gjør tilpasset opplæring til et valg, og medfører en begrensende undervisningspraksis som kan sette stopper for dannelsesoppdraget. Bostad (2017) beskriver dannelse som en bevisstgjøring av det ansvaret vi har for andres frihet og frigjøring. Informanten er tilsynelatende bevisst, men vedkjenner ikke ansvaret i tilstrekkelig grad. Med kompetanse om berikelsesstrategier, vil det muligjgjøres å tilrettelegge undervisning for elever på alle nivåer. Forskning bekrefter at tilpasset opplæring oppleves vanskelig gjennomførbart av lærere i skolen. Men lærere er ikke fratatt ansvaret selv om kompetansen er lav og gjennomføringen vanskelig (Brevik & Gunnulfsen, 2016; NOU2016:14, 2016). Kunnskap gir kompetanse for å imøtekomme ulike læringsbehov.

En undervisning som forfordeler elever, er i Freires (2003) forstand undertrykkende. Elever blir frarøvet mulighet for å utvikle potensial, og slik mister opplæringen sitt frigjørende aspekt. Et syn på tilpasset opplæring som begrenset ressurs, kan dermed anses undertrykkende. Tilsvarende vil frykt for elite også ekskludere elever på høyere måloppnåelse fra tilpasset opplæring, og slik være undertrykkende. Frykt for eliter vitner om manglende solidaritetsevne fra både elev- og lærerperspektiv. En undervisning som ikke løfter fram alle elever, vil bidra til å reprodusere en undertrykkende struktur. Skal tilpasset opplæring være dannende og yte sin rett, må læreres forståelse av begrepet omfavne alle elever, hele spennet mellom de som strever og de som har ekstra sterke læreforutsetninger.

I lys av Freires pedagogikk trekkes empirien i to retninger. Differensieringsstrategiene anses ikke undertrykkende på bakgrunn av utstrakt bruk av dialogiske metoder, der lærer og elev konstruerer kunnskap i fellesskap. Imidlertid vil undervisningen være undertrykkende dersom enkelte elever holdes utenfor muligheten til tilpasset opplæring.

Øving i demokratiske ferdigheter

Som nevnt er beror dannelsesidealet på utviklingen av aktive, demokratiske medborgere (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008; Stray, 2014). Ifølge Stray & Sætra (2015) står samfunnsfaget sentralt i denne utviklingen fordi fagets formål omhandler en kvalifisering til medborgerskap, der kunnskap og ferdigheter sentrale for demokratisk deltakelse vektlegges. Fjeldstad (2007)

og Solhaug (2005) underbygger dette ved å fremheve at samfunnsfaget er en naturlig demokratiforbereidende arena, der samfunnsdidaktikeren har ansvar for å tilrettelegge for kunnskap og ferdigheter nødvendige for deltakelse. I dette er handlingsaspektet viktig, slik at elevene kan anvende det de har lært og erfare gjennom deltakelse.

I samfunnsfaget er forholdet mellom skolen, samfunnet og det sosiale, erfaringsnære aspektet ved læring åpenbar (Solhaug, 2006). Fenomener som tillit, makt, likeverd, likestilling og medbestemmelse erfares av elevene og hjelper dem til å kunne se seg selv som en del av samfunnet, forstå hvordan de påvirker og selv blir påvirket av sine omgivelser. Dette gir samfunnsfaglæreren rom til å basere sin undervisning på elevenes egne erfaringer med temaer og begreper som er sentrale i faget.

Det tette bandet mellom skole og samfunn understrekes flere steder i Deweys litteratur, og flere av hans betraktninger er spesielt sentrale for samfunnsfaget. Han sier for eksempel at ”det moderne liv betyr demokrati, og demokrati betyr frigjøring av intelligens til selvstendig virksomhet” (Dewey i Solhaug, 2006, s. 228). I skolesammenheng betyr det elevene skal forholde seg til demokratiets spilleregler, men samtidig trenes til å blir selvstendige, kritiske, reflekterende unge mennesker. De skal oppøve evne til autonomi og dømmekraft. For samfunnsfagene må det føre til en aktivt og reflekterende holdning til skole, samfunn og utdanning, samt å kunne se hvordan sosiale handlinger som elevene er en del av knyttes sammen med kunnskap.

Medborgerskapskompetanse

Informant Emma viste til et eksempel hvor samfunnsfaget ble anvendt som et miniatyrsamfunn der klassen skulle utspille debatt, og en elev med stort læringspotensial fikk ekstra ansvar for planlegging, delegering og gjennomføring av debatten. Eksempelet viser hvordan samfunnsfaget kan gjenspeile samfunnet, øve opp elevers argumenterende ferdigheter via diskusjon og debatt, og at tilnærmingen gir mulighet for utvidede læringsmål for elever som ønsker mer komplekse utfordringer. Læring som inviterer elevene til handling der de får anvendt tillært kunnskap og ferdigheter, er ifølge Stray (2012, s. 21) læring som foregår *gjennom* demokrati. Dette anses som en helt nødvendig dimensjon for at samfunnsfaget skal utvikle aktive og demokratiske medborgere. Å undervise demokrati og medborgerskap er imidlertid ingen enkel oppgave. Elevers forkunnskaper, holdninger og verdier kan variere stort. Det kan derfor argumenteres for at samfunnsdidaktikeren må

praktisere tilpasset opplæring gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, slik at faget gjenspeiler demokratiske prinsipper det øvrige samfunnet og fagets formål hviler på. Samfunnsfagets kan slik være stimuli og kilde til konstruksjon av kunnskap og holdninger (Børhaug, 2005), som anses nødvendige i utviklingen av medborgerskap.

Samfunnet er avhengig av å styrke demokratiet, og individene er avhengige av opplæring for å delta (Stray, 2012, s. 21). Likevel er det ikke gitt at debatteksempelen gir læring i medborgerskap. Elever kan som Johan påpeker: ”sitte i debatt og falle av fordi det faglige nivået er så lavt at du melder deg ut”. Undervisning krever rammer, veiledning, støtte, og ikke minst rom for utfordringer.

Debateksempelen anses imidlertid som et unntak fra Emmas praksis som ofte retter tilpasningen til elever med lavere måloppnåelse. Eksempelen antyder at elever med stort læringspotensial tidvis får utfordringer, i dette tilfelle i hvert fall én. Undervisningssekvensen viser hvordan læring kan være om, for og gjennom demokrati, og gi økt kompetanse i medborgerskap. Medborgerskap har to dimensjoner, hvor den ene er knyttet til juridisk status og tilhørende rettigheter, mens den andre beror på en aktiv og utøvende rolle som samfunnsborger (Stray, 2014). Medborgerskap som rolle kommer ikke av seg selv, men må øves gjennom tilrettelagt undervisning. Dersom tilpasset opplæring forbeholdes alle elever og undervisningspraksisen gjenspeiles av demokratiske valg, vil kompetanse om medborgerskap økes. Men dersom enkelte elever ekskluderes fra å få dannende tilpasset opplæring, kan konsekvensene bli slik Stray & Sætre (2015) beskriver: ”at noen elever får høy medborgerskapskompetanse, mens andre ikke får den kompetansen de trenger for å navigere selv de mest elementære prosessene i et demokratisk samfunn” (s. 470).

Oppsummering

Klafki (2001), Børhaug (2005) og Stray (2012; 2014) tar for seg samme tematikk og problematikk, bare med ulikt perspektiv og ulik kategorisering av det som fremstår som hovedmomentene i dannelsesprosjektet. Klafki (2001) inntok et overordnet perspektiv på skolen som helhet, mens Børhaug (2005) fokuserer på samfunnsfagets rolle, og Stray (2012; 2014) en slags mellomposisjon som linker praktisering i klasserommet som nøkkelen til demokratisk dannelse. Slik jeg ser det, har essensen i budskapet til de ulike bidragene klare fellestrekk: selvstendighet, dømmekraft og solidaritet vil gi evne til å initiere samfunnsendringer. Dette legges til rette for ved å gjøre klasserommet til en demokratisk

øvingsarena som fokuserer på innlæring av kunnskap, oppøving av ferdigheter og trening på kritisk refleksjon – med et konstant hensyn til fellesskapets beste. Resultatet vil være elever som er aktive og demokratiske medborgere. I denne studien har lærerne framvist ulike differensieringsstrategier som kan bidra til utvikling av læringspotensial, til dannelse og til aktivt medborgerskap. Eksempelvis gjennom tilrettelegging som dybdelæring, dialogiske forelesninger, samarbeidslæring og inkludering av elevenes egne ønsker. Men manglende kjennskap til elevgruppen og et syn på tilpasset opplæring som et knapt gode ofte forbeholdt elever med lavere måloppnåelse, kan peke i retning av at dannende tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial blir fraværende. Dersom elever med stort læringspotensial ikke tilrettelegges for, vil danningsprosjektet kunne mislykkes.

Dannelsesprosjektets stilling i skolen

I min empiri er det til dels stor variasjon i hvorvidt dannelsesprosjektet ser ut til å lykkes. Merethe har ikke kjennskap til evnerike eller betegnelsen elever med stort læringspotensial, men har en holdning som tilsier at alle kan strekke seg lenger og at det ikke finnes noen øvre grense på læring. Hun viser til muligheter for tilrettelegging tilpasset evnerike elevers behov, men spørsmålet blir om manglende kunnskap stopper for identifisering og dermed tilrettelegging. Mulighetene for vekst er tilstede, men på grunn av manglende kunnskap er det en fare for at elevene ikke får utfoldet sitt potensial. Elever som ikke innordner seg skolens pedagogiske system på samme måte som skoleflinke, blir ikke tiltenkt et større læringspotensial enn de viser. Skoleflinke elever blir trolig ivaretatt og faglig stimulert, men dannelsesprosjektet for evnerike elever kan tilsynelatende se ut til å ikke nå sitt mål.

Morten viser kjennskap til mange ulike elever som alle innehar stort læringspotensial, både evnerike og skoleflinke, uten bevissthet omkring betegnelser. Eleveksemplene er svært forskjellige, og beveger seg mellom ekstroverte og introverte, arrogante og stille, lærevillige og mindre lærevillige. Morten inkluderer elevene i avgjørelser som bidrar til selvbestemmelse og medbestemmelse, og anvender gruppearbeid som bevisst strategi for opparbeidelse av solidaritetsevne. Hans oppfatning om at de ”aller, aller, aller fleste” får utfordringene de trenger på skolen og at svært få kjeder seg, er motstridende i forhold til litteraturen. Det reiser spørsmål om elever som presterer høyt og likevel kjeder seg, overses. Likeledes elever som undertrytes. På en annen side kan undervisningen hans være eksepsjonell og utenfor normalen, der det mangfoldige elevspennet ivaretas alle som en.

Emma viser kjennskap til et stort elevmangfold med sine mange ulike eksempler på elever som både er skoleflinke og evnerike. Likevel jobber hun bevisst under det som oppfattes som skolens ideologi: ”Fokuset er på å løfte massen”. Hun løfter heller flere til en gjennomsnittskarakter enn å løfte få som allerede har høy måloppnåelse. Tilpasset opplæring ses som et valg der noen må velges på bekostning av andre, og setter valget på spissen med et spørsmål om framtiden: ”Vil jeg at én skal ha blitt statsminister og resten ikke noe?”. Ved å prioritere elever med lavere måloppnåelse, anerkjennes ikke elever med stort læringspotensial sitt læringsbehov. Selvbestemmelse og medbestemmelse kan gjennom hennes inkludering og samfunnsfaglige debatter oppøves, men solidaritetsdimensjonen berøres i liten (om noen) grad da alles frihet ikke ses som forutsetning for den enkeltes frihet.

Johan skiller seg fra øvrige informanter med begrepsbevissthet i form av ”flittige liser” og ”superbrukere”. Hans målrettede arbeid for elever med stort læringspotensial er helt i tråd med hva forskningslitteraturen hevder at bør vektlegges i undervisningen. Johans fokus på elevgruppen kritiseres for å være dyrking av eliter. Det medfører spørsmål om andre elever blir oversett. Danningsoppdraget som gjenspeiles i strategiene ”masterclass” og høy grad av inkludering, anses positivt for utviklingen av selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne. Men hvorvidt danningen utelukkende gjelder for elever med stort læringspotensial, kan ikke studien svare på, kun reise spørsmål om. I tillegg kan hans undervisning på tiendetrinn inneholde spor av undertrykkende undervisning. Foruten det, representerer læreren et eksempel på en som iherdig jobber for å omforme elevens potensial til talent. Han søker aktivt etter elever med stort læringspotensial og dyrker deres egenskaper.

4.3 Dyktighet i samfunnsfag

Dette delkapittelet vil belyse informantenes formeninger om hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial i samfunnsfag. Vurdering henger nøye sammen med kompetanse, men vil som tidligere nevnt ikke berøres i denne studien. Empirien omkring dyktighet er av mindre omfang enn de to foregående temaene, og medfører derfor et kortere delkapittel. Informantenes beskrivelser av kjennetegn på stort læringspotensial vil først presenteres, før modenhet som forutsetning for dyktighet diskuteres. Delkapittelet søker å svare på studiens tredje forskningsspørsmål: *”Hva kjennetegner en elev med stort læringspotensial i samfunnsfag?”*

4.3.1 ”Det som betegner de gode”

Kompetanse er et komplekst begrep som i skolesammenheng skal beskrive elevenes dyktighet i fag. Kompetanse anvendes ofte synonymt med dyktighet av informantene, sammen med flere beskrivende adjektiver som god, flink, kompetent og faglig sterk. Lærere har retningslinjer for beskrivelser og bedømmelser av kompetanse i flere av læreplanverkets deler, deriblant i formålet med faget, beskrivelse av grunnleggende ferdigheter i faget, sentralgitte vurderingskriterier og fagets kompetansemål. I etterkant av Kunnskapsløftet har flere dokumenter kommet i revidert form for å bistå lærere med kompetansearbeid. De nye og reviderte dokumentene, samt kommende dokumenter (jf. fornyelsen av Kunnskapsløftet), vitner om at kompetanse er et dynamisk begrep som endres i takt med samfunnsendringer. Kompleksiteten og stadige endringer kan medføre ulike oppfatninger av hva som kjennetegner kompetanse i samfunnsfag.

Informantene har til tross for antagelsen, relativt lik oppfatning av hva som kjennetegner dyktighet i samfunnsfag. De anvender mange av de samme verbene vi finner i fagets kompetansemål, og særlig vektlagt er verbene Utforskeren fremmer (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Verb som å gjengi, forklare, drøfte, vurdere, diskutere og reflektere ble trukket frem. Videre beskrives elevene ved at de ser sammenhenger, trekker linjer på tvers av fag og innad i fag, og evner å sette kunnskap de har lært i kontekst. Morten forklarer at faktakunnskap som ikke settes i sammenheng, anses mindre imponerende og er lite vektlagt i dagens skole:

De som imponerer meg ofte er de som klarer å sette fakta de faktisk kan da, i sammenheng med det andre, og komme med gode forklaringer som henger sammen med andre ting. I stedet for å komme med masse fakta om andre verdenskrig, for det kan jo hvem som helst. Skolen legger ikke vekt på det i dag, det å kunne masse fakta på rams. Men det å kunne sette i kontekst, forklare årsaker, konsekvenser, det er det som betegner de gode.

Forståelsen av at reproduksjon av fakta er på et lavere nivå enn evne til å se sammenhenger og gi årsaksforklaringer, har taksonomisk trekk ved seg og likheter med de sentralgitte vurderingskriteriene for samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). I kontrast står Fjeldstads (2007) argumentasjon om at fakta er essensielt for samtidskunnskap, og tolkes dit hen at faktabeherskelse ikke betegner lavere måloppnåelse. Samtidig skriver Fjeldstad (2007)

at fakta og begreper må kunne anvendes i nye kontekster enn de først var innlært i, og i dette ligger en antydning om at fakta og begrepskunnskap også bærer i seg en taksonomisk tenkning.

Det kan trekkes linjer fra Mortens utsagn til Børhaugs (2005) argumentasjon om at samfunnsfagets legitimitet fordrer mer enn bare kunnskapsinnlæring. Det Børhaug (2005) beskriver som et nytteperspektiv omhandler innlæring av kunnskap og ferdigheter, og anses alene ikke som dekkende for å legitimere samfunnsfagets plass i skolen. Samfunnsfaget finner ifølge Børhaug (2005) mye av sin legitimitet i dannelsesprosjektet. Børhaug (2005) beskriver, i likhet med Fjeldstad & Mikkelsen (2008) dannelse som et tosidig prosjekt der elevene skal internalisere et sett kulturelt definerte verdier, normer og regler, og samtidig lære å være kritisk til det etablerte og ha evne til å initiere endring. Merethe og Johan trekker frem selvstendighet og kritisk vurdering som ferdigheter elever med stort læringspotensial innehar. Merethe beskriver følgende:

En dyktig elev i samfunnsfag har evnen til å vurdere i form av kritisk tenkning. Sette kunnskap i sammenheng, trekke historiske linjer og til andre fag. Trekke norsk i samfunnsfag og samfunnsfag i norsk for eksempel. Se ulike kilder opp mot hverandre og kritisk vurdere kildene.

Johan trekker frem et elevksempel som skiller seg fra de andres oppfattelse av hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial. Johans beskrivelse av elevens dyktighet står i kontrast til målbar kompetanse:

Av og til tenker jeg at han mest samfunnsfag-evnerike jeg har hatt, er han Torstein. Samfunnsfag handler jo og om relasjonskompetanse, og han kunne mennesker da. Han lagde grupperelasjoner som var veldig bra. Han løfta andre som var svakere opp og gjorde de gode. Han leste situasjoner og problemer, løste og fiksa. Og han kunne jeg ha som en støttespiller da. Det var veldig gøy!

Denne elevens kompetanse er av mer abstrakt art enn hva eksempelvis drøfting, gjengivelse av fakta og årsaksforklaringer er. Slik kompetanse er vanskelig å måle, men kan ha stor betydning for dannelsen. Elevens evne til å lese og løse problemer og løfte sine medelever frem, peker i retning av høy grad av selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og

solidaritetsevne, som utgjør dannelse i henhold til Klafkis (2001) dannelsesteori. Fagets formål etterspør abstrakt kompetanse som for eksempel at elevene ”som reflekterende og handlande individ og fellesskap” skal ”bidra til å forme seg sjølve, og både påvirke og bli påverka av omgjevnadene sine” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Et paradoks som Koritzinsky (2014) problematiserer er at kompetansemålene ikke reflekterer den abstrakte kompetansen formålet og dannelsen forutsetter. I den grad kompetansemålene etterspør eksempelvis kritisk tenkning er det knyttet til det metodiske og ikke mot det moralske eller politiske. Det ser vi antydninger til i Merethes ovennevnte sitat, hvor hun trekker frem det å ”se ulike kilder opp mot hverandre og kritisk vurdere kildene” som tegn på dyktighet. Det knytter den kritiske tenkningen til metodisk gjennomføring, og ikke til holdningskompetanse.

Morten nevner i forbindelse med begrunnelse av samarbeid, en oppfatning med likheter til Johans ovennevnte sitat. På spørsmål om det er merkbart at elevene får utbytte av samarbeid, forteller han:

Det er sånn som ikke måles så mye i norsk skole, men som vi ser og hører når de kommer tilbake at de har mye igjen for det senere i livet. De er flinke og trygge på det å presentere for hverandre, vise hverandre arbeid, få tilbakemelding og gi hverandre kritikk og sånne ting.

Sitatene til Johan og Mortens berører samme problematikk, de antyder en kompetanse som handler om noe mer enn hva man kan måle. Kompetansen de nevner, er nærliggende den kompetansen dannelse fordrer: å være selvstendig i et fellesskap, og aktivt handle for å bidra til fellesskapet.

4.3.2 Modenhet

I forlengelse av Koritzinskys (2014) kritikk og ikke-målbar kompetanse, er det interessant å se lærernes vektlegging av modenhet som sentralt aspekt for dyktighet i samfunnsfag.

Modenhet er abstrakt og lite målbart, men samtlige lærere trekker på modenhet som forutsetning for å være god i samfunnsfag. Johan sier det slik: ”Pugge-giret kan du ha, det å reproducere. Men hvis man tenker forståelse, innsikt og kritisk tenkning, så er modenhet en forutsetning tror jeg”. Merethe forklarer modenhet som forutsetning for å nå toppkarakter:

Det er en sammenheng mellom dyktighet og modenhet. Det går ikke å være dyktig uten å være moden. Det er noen som trenger litt tid på seg, for å komme seg dit. De er middels gode, sånn helt passe gode liksom. Hvis du er veldig umoden, så tror jeg du sliter med å komme deg på 5 og 6. Du kan kanskje touche 5.

I likhet sier Morten at modenhet er en forutsetning for analytisk forståelse, som tilsier høyere grad av måloppnåelse:

De elevene vi synes er gode i samfunnsfag, de har ofte en analytisk tilnærming til stoffet og evne til å se hvordan ting henger sammen, kunne forklare ting i sammenheng og ut i fra kontekst. Sånne ting som de som ikke er så sterke ikke gjør. Det er jo noe vi tenker på som en generell modningsgreie. Hvis du først har evne til å analysere og sånn, så er du på et eller annet modningsnivå.

Et interessant funn er at tre av informantene mener at elever som viser stort potensial i samfunnsfag, generelt har høy måloppnåelse i mange fag. Alle påpeker at det finnes unntak, men at det i hovedsak har sammenheng. Merethe fremhever en distinksjon blant elevene med høy måloppnåelse: ”Det hender at noen er gode i samfunnsfag og ikke andre fag, men de som er *ekstremt* gode i samfunnsfag, de er gode i de aller fleste andre fag også.”

Informantenes beskrivelser av modenhet har likheter til dannelsesidealet i skolen. Modenhet knyttes til å se sammenhenger, å kritisk reflektere, vurdere og analysere samt å ha relasjonell kompetanse. Dette har paralleller til Deweys (2000) karakterdannelse og Klafkis (2001) solidaritetsevne. Felles er at de ikke er målbare, men framheves som helt essensielle i skolens dannelsesprosjekt. Kritisk refleksjon og vurdering er av Børhaug (2005) og Fjeldstad & Mikkelsen (2008) framholdt som nødvendig for utviklingen av demokratisk medborgerskap. Dette kan gi indikasjoner på at dyktighet i samfunnsfag har koblinger til oppnådd danning, og slik bidra til legitimeringen av samfunnsfaget som sentralt demokratiforbereende fag i skolen.

Til tross for at kompetansemålene i liten grad etterspør kompetanse som ikke er målbar, viser informantene likevel at ikke-målbare kompetanser som kritisk tenkning og vurdering, relasjonskompetanse og modenhet i stor grad knyttes til dyktighet. Siden kompetansemålene i liten grad etterspør dannelseskompetanse, innebærer det at lærerne går utover selve

kompetansemålene for å stimulere elevenes kritiske tenkning og meningsdannelse. Dette kan gjøres ut i fra føringer i fagets formål, verdiene i generell del av læreplanen og i opplæringslovens formålsparagraf. Disse etterspør dannende kompetanse som å være tilpasningsorientert og kritisk, selvstendig og fellesskapsorientert, og aktivt utføre demokratiske handlinger. Men det er da nærliggende å stille spørsmål til om kompetansemålene i større grad bør åpne for kompetanse som er mindre målbar og mer i tråd med dannelsesmandatet.

5 Avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapittelet vil det fremlegges en oppsummering av studiens hovedfunn, som sammenfattes med forsøksvise konkluderende bemerkninger basert på foregående diskusjon. Til sist vil studiens forslag til veien videre fremlegges.

5.1 Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for denne studien var å kartlegge et utvalg samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial, og se deres synspunkter i lys av samfunnsfagets dannelsesmandat. Tidligere forskning viser at elevgruppen har tendert til å bli oversett i norske klasserom og at lærere har mangelfull kompetanse for å tilrettelegge etter elevenes læringsbehov (Smedsrud & Skogen, 2016, NOU2016:14, 2016). Elever som ikke får opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger, risikerer å utvikle negative holdninger til læring og skole, som kan ende i frafall og ytterligere personlige konsekvenser (Smedsrud & Skogen, 2016). Det innebærer at skolens overordnede formål om å danne elever til aktive, demokratiske medborgere kan mislykkes, og samfunnsfagets sentrale rolle i oppdraget likeså. Konsekvensene kan bli problematiske for elevene og for samfunnet. På bakgrunn av dette søkte prosjektet å undersøke følgende problemstilling: *”Hva er et utvalg samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial?”* Erfaring forstås i denne studien som lærernes kjennskap til elevgruppen, deres differensieringserfaringer og refleksjoner omkring dyktighet i samfunnsfaget. Disse tre momentene gjenspeiler hvert sitt forskningsspørsmål, som forsøksvis besvares i det følgende.

I hvilken grad har samfunnsfaglærere kjennskap til elevgruppen ”elever med stort læringspotensial”?

Lærerne viser sprikende kjennskap til elevgruppen. En informant var klart bevisst på skillet mellom skoleflinke og evnerike elever, beskrevet med hans ord som ”flittige liser” og ”superbrukere”. Gjennom beskrivelser av typiske karakteristika i tråd litteraturens beskrivelser (Idsøe, 2015; Smedsrud & Skogen, 2016), viste informanten god innsikt i hva som kjennetegner elevene. I kontrast satte en annen informant likhetstegn mellom evnerik og høyt presterende, og viste i liten grad kunnskap om mangfoldet elever med stort læringspotensial representerer. Varierende elevksempler og stor usikkerhet omkring elevgruppen var gjennomgående for tre av informantene. Funnene indikerer at elever med

stort læringspotensial blir identifisert i én informants klasserom, men det reises spørsmål om de tre andre har kjennskap nok til å identifisere det vide omfanget av elever med stort læringspotensial, og ikke bare elever som er høyt presterende. To av disse viste imidlertid kjennskap til et bredere elevomfang i beskriver av kjennetegn på elever med stort læringspotensial.

Funnene kan argumentere for at det er hensiktsmessig å skille mellom betegnelsen evnerik og høyt presterende/skoleflink, slik som Smedsrud & Skogen (2016) gjør. Paraplybegrepet ”elever med stort læringspotensial” innebærer en svakhet dersom evnerike elever overses til fordel for høyt presterende. Men det kan også være fordelaktig fordi begrepet omfatter flere elever, og med konkrete spesifiseringer og framhevelser av begge elevgruppene, vil en bredere elevgruppe ivaretas. På bakgrunn av det store mangfoldet blant elever med stort læringspotensial, anser jeg det formålstjenlig å anvende betegnelsen ”elever med stort læringspotensial”, men med de forutsetninger at heterogeniteten framheves på likeverdig vis.

På hvilke måter tilpasser samfunnsfaglærerne undervisningen for elever med stort læringspotensial?

Lærerne anvendte flere differensieringsstrategier som samsvarer godt med foreliggende litteratur og forskning (NOU2016:14, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Eksempler på anvendte strategier er samarbeid, dybdeløring, elevinkludering og elevaktivitet. De ulike strategiene kan legge til rette for oppøving av selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne, i henhold til Klafkis (2001) dannelsesteori. Og videre kunne bidra til skolens og samfunnsfagets dannelsesprosjekt. Dannelsesprosjektet innebærer at elevene skal lære, forstå og forholde seg til demokratiets spilleregler, og samtidig trenes til å bli selvstendige, kritiske, reflekterende unge mennesker (Børhaug, 2005; Stray 2014). Den demokratiske dannelsen fordrer at opplæringen er tilpasset og dannende i sin form (Raaen, 2008; Stray, 2012). Men på bakgrunn av manglende identifiseringskompetanse, og til dels anerkjennelse, levner det usikkerhet om den dannende tilpassede opplæringen omfavner alle elever. At lærerne fremviser kompetanse om differensieringsstrategier med et dannelsespotensial, gir likevel tro på en adekvat opplæring for alle. Men det forutsetter økt identifiseringskompetanse og en holdningsendring som anser tilpasset opplæring som en ressurs dekkende til alle.

Hva kjennetegner en elev med stort læringspotensial i samfunnsfag?

Lærerne knytter kompetanse til verb som er gjennomgående i læreplanens kompetansemål, og særlig i Utforskeren: gjengi, forklare, drøfte, vurdere, diskutere og reflektere. Dette alene anses imidlertid ikke som dekkende for dyktighet. En elev med stort læringspotensial i samfunnsfag kjennetegnes av evne til å se sammenhenger, å kritisk reflektere, vurdere og analysere, samt ha kompetanse som ikke er direkte målbar. Herunder trekkes relasjonskompetanse, kritisk tenkning og modenhet frem, som er kompetanse også dannelsesidealet etterspør.

5.2 Veien videre

Denne studien har forsøkt å bidra til et mangelfullt felt, med innsikt i fire samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial. En liten kvalitativ studie har likevel begrensninger. I likhet med alle ovennevnte bidrag tilknyttet elever med stort læringspotensial, oppfordrer denne studien til mer forskning om elevgruppen – men med særlig vekt på samfunnsfagdidaktikken. Vi trenger mer kunnskap og kompetanse om elevgruppen tilknyttet samfunnsfagdidaktikkens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Hva i form av hvem elevene er, hvordan for adekvat tilpasset opplæring, og hvorfor for forståelse av konsekvenser og det foreliggende samfunnspotensielle. Flere studier med utgangspunkt i både lærere og elever, vil gi et bredere bilde av problematikken, og kunne legge grunnlaget for en likeverdig og dannende tilpasset opplæring.

Utover forskningsbidrag fremmes et lovendringsforslag som inkluderer rett til utnyttelse av læringspotensial i Opplæringsloven (Smedsrud & Skogen, 2016; NOU2016:14, 2016), mer opplæring og kunnskap i lærerutdanninger (Brevik & Gunnulfsen, 2016), og et fornyet Kunnskapsløfte (Kunnskapsdepartementet, 2016) som gir rom for berikelse og åpner for kompetansemål som reflekterer dannelsesoppdraget. I tillegg oppfordrer studien til et større fokus på kommunalt nivå, slik som for eksempel Bærum kommune som har utviklet en digital ressurs om elever med stort læringspotensial (Herikstad & Lindseth, 2017). Den digitale ressursen inneholder retningslinjer og veiledning for hvordan forstå, identifisere, tilrettelegge og følge opp elever med stort læringspotensial. Flere kommuner bør følge Bærum kommunes eksempel.

Mye er imidlertid opp til den enkelte lærers evne til å ta samfunnsmandatet på alvor, og reflektere over hvordan egne holdninger kan berike eller begrense opplæringen.

Samfunnsfagdidaktikerens mandat innebærer et samfunnsansvar utover det umiddelbare. Barn og unge skal læres til å stå i sin framtid. I mandatet ligger det innebygde motsetninger: opplæringen skal fostre det individuelle i et likeverdig fellesskap, gi frihet innenfor gitte rammer, og styrke tilpasningsevne samt kritisk vurdering. Mandatet er komplekst, men ikke umulig:

En åpen fordomsfri pedagogikk kan være nøkkelen vi trenger. Det er spørsmål om troen på menneskets verdighet og rett til å leve liv på egne premisser. Det kan ikke være annerledes enn at skolen både er et redskap for demokratiet og et demokrati i seg selv. (Bostad, 2017, s. 156)

Litteraturliste

- Bachmann, Kari, & Haug, Peder. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Forskningsrapport nr. 62 Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda. Lastet ned fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Bauman, Zygmunt, & May, Tim. (2004). Oss selv i samspill med andre. I *Å tenke sosiologisk* (s. 27-40): Abstrakt Forlag.
- Bokmålsordboka. (2017). http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+kompetanse&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Bostad, Inga. (2017). *Å se seg spørrende omkring : introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brevik, Lisbeth M., & Gunnulfsen, Ann Elisabeth. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 10(2), 212-234.
- Brinkmann, Svend, & Tanggaard, Lene. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Børhaug, Kjetil. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner & Laila Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforl.
- Børte, K, Lillejord, S, & Johansson, L. (2016). Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.
- Creswell, John W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Dewey, John. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. (s. 177-213). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eyre, Deborah. (1997). *Able children in ordinary schools*. London: David Fulton Publisher.
- Fjeldstad, D. , & Mikkelsen, R. . (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse – konvensjon og kritikk. I Per Arneberg & Lars Gunnar

- Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjeldstad, Dag. (2007). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap - og litt til. I Rolf Mikkelsen & Henrik Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer : innføringsbok for praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 251-272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, Dag. (2009). Lesing i samfunnsfag - opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 185-211). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fosse, Britt Oda. (2014). Tilpasset opplæring som intensjon og virksomhet. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 420-436). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Freire, Paulo. (2003). Kap. 2. I *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Gagnê, F. . (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. I N. Colangelo & G. A. Davis (Red.), *Handbook of gifted education* (s. 60-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Gobo, Giampietro. (2007). Sampling. Representativeness and Generalizability. I D. Silverman, J. F. Gubrium, G. Gobo & C. Seale (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 405-426). Sage.
- Herikstad, Siv , & Lindseth, Anne Margrethe. (2017). Bærum kommune: Barn og unge med stort læringspotensial. Lastet ned fra <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/digital-ressursperm-om-barn-og-unge-med-stort-laringspotensial-30.-nov-2016.pdf>
- Hofset, Arnold. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H. . (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Idsøe, Ella Cosmovici. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, Ella Cosmovici. (2015). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>.
- Idsøe, Ella Cosmovici, & Skogen, Kjell. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Isaksen, V. (2011). Evidensbasert praksis og dannelse: Pedagogisk praksis – i spenningsfelt

- mellom evidens og danning. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Danning : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 279-292). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Klafki, Wolfgang. (2001). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktisk grundtræk IBjørn Christensen (overs.) (Red.), *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*: Klim.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder IT. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjørdemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kolberg, Kari. (2014). De evnerike elevene. I Eli Kari Høihilder & Lars Gunnar Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13. trinn : profesjonsutdanning av lærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Koritzinsky, Theo. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004) Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdeb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen Utdanningen* (St.meld. nr.11 2008-2009) Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. st. 28 2015-2016) Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. oppl. 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lidén, Hilde, Lien, Marianne, & Vike, Halvard (red.) (2001). *Likhetens paradokser : antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie, Branca. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løvlie, Lars. (2013). Danning til demokrati. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Mathiassen, Ketil. (2007). Differensiert undervisning. I Henrik Fladmoe & Rolf Mikkelsen (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer : innføringsbok for praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (Vol. 4). De nasjonale forskningsetiske komiteene: ISBN: 978-82-7682-071-3.
- Nesse, Christine. (2014). *Å være lærer for evnerike elever. Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie. (Masteroppgave)*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nordland, Eva. (1999). Innledning. I Paulo Freire (overs. av Sissel Lie) (Red.), *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Lastet ned fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- NOU2016:14. (2016). *Mer å hente: bedre læring for elever med stort læringspotensial*. (978-82-583-1285-4). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Oettingen, Alexander von. (2001). *Det pædagogiske paradoks : et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.
- Olsen, Stine Elise. (2015). *Tilpasset opplæring: Forståelse, praktisering og utfordringer i samfunnsfag*. (Masteroppgave) Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov nr. 61 - Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> - KAPITTEL_1
- Raaen, Finn Daniel. (2008). Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv - illustrert med utviklingen fra M87, L97 og K06. I Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring : intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sandsmark, Kristine. (2012). *Vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene : hva legger lærere vekt på når de vurderer faglig dyktighet i skriftlige elevbesvarelser?* (Masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Smedsrud, Jørgen. (2012). Evnerike barn: De glemte elevene. *Psykologi i kommunen, (4)*.

- Smedsrud, Jørgen, & Skogen, Kjell. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solhaug, Trond. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier : søkelys på lærernes praksis* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, Ingerid S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stray, Janicke Heldal. (2012). Demokratipedagogikk. I Kjell Lars Berge & Janicke Heldal Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, Janicke Heldal. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stray, Janicke Heldal, & Sætra, Emil. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(06), 460-471.
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel Hagen. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Den generelle delen av læreplanen*. Utdanningsdirektoratet: Lastet ned fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_de_l_lareplan_nynorsk.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Prinsipp for opplæringa* Utdanningsdirektoratet: Lastet ned fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsippier_lk06_nn.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Utdanningsdirektoratet: Lastet ned fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Samfunnsfag: Veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn. Lastet ned fra https://www.udir.no/globalassets/upload/vurdering/kjennetegn/samfunnsfag_kjennetegn_bm.pdf
- Ystenes, Martin. (2008). Forord. I Franz J. Mönks, Irene H. Ypenburg, Mette-Cathrine Jahr & Martin Ystenes (Red.), *Begavede barn : en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Introduksjon:

- Hvem jeg er og min agenda; generelt om studien og dens formål
- Anonymitet, informert samtykke, frivillig deltakelse med mulighet for å trekke seg

Informantens bakgrunn:

- Stilling, undervisningskompetanse og utdanning
- Antall år i skolen
- Hvorfor samfunnsfag som fagområde

Tilpasset opplæring og differensiering:

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hvilke konkrete metoder (/tiltak/organiseringer) tar du i bruk i samfunnsfagundervisningen mtp. tilpasset opplæring?
- Hva mener du er viktigst å tenke på når du differensierer undervisningen?
- Hva gjør du helt konkret når du har elever du ser kan nå langt i faget?

Elever med stort læringspotensial:

- Elever med stort læringspotensial – hva er din oppfatning av hvem de er?
Har du noen tanker på om det er forskjell på en evnerik elev og en skoleflink elev?
- Hva er dine erfaringer med disse elevene: hvem er de, hvordan jobber de, skiller de seg fra andre i klassen? – faglig, sosialt og emosjonelt

Samfunnsfag

- Hva kjennetegner en elev med stort læringspotensial i samfunnsfag?
- Har du elever som viser stort potensial i samfunnsfag, men ikke andre fag – eller omvendt?

Elevenes preferanser og engasjement

- Hvilke tre undervisningsmetoder anvender du mest i klasserommet?
- Hva opplever du at fungerer godt av undervisning tilpasset elever med stort læringspotensial?

Utfordringer

- Hva vil du si er elever med stort læringspotensial sine utfordringer? Både i klasserommet og utenfor.
- Tror du at elevene får de utfordringene de trenger i norsk skole? Har lærere og ledelse god kunnskap om elevene?

Kvaliteter hos samfunnsfaglæreren

- Hvilke to-tre egenskaper anser du som viktigst for en *god* samfunnsfaglærer å ha, for å imøtekomme elever med stort læringspotensial?

Spørre om mulighet for oppfølgingsspørsmål, og **takke for deltakelse!**

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse og samtykke

”Differensiering i samfunnsfag for elever med høyt læringspotensial”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få innsikt i samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med høyt læringspotensial. Jeg søker tanker og erfaringer omkring differensiering i undervisningen og hvorvidt samfunnsfaget kan egne seg for elever med høyt læringspotensial. Prosjektet er en masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Intervjuene vil utføres av meg, Kristin Homb, alene. Masteravhandlingen i sin helhet blir veiledet av Silje Førland Erdal.

Det foreligger lite forskning om elevgruppen i norske klasserom. Jeg finner det svært interessant å få mer kunnskap om emnet. Du inviteres til å delta fordi du har kunnskap om samfunnsfagundervisning og fordi du daglig interagerer med elever.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å dele egne erfaringer omkring differensiering i samfunnsfag og hvordan imøtekomme ulike læringsbehov i klasserommet, samt tanker om samfunnsfagets egenart gjør faget egnet/uegnet for elever med høyt læringspotensial. Ved å dele dine erfaringer vil jeg få innsikt i læreres differensieringsarbeid i det samfunnsfaglige klasserom. Intervjuet vil anslagsvis vare i 30-60 minutter. Det vil gjøres lydopptak for å sikre materialet, som videre slettes umiddelbart etter studien er endt. Veileder og undertegnede er de eneste som får innsikt i datamaterialet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være min veileder og jeg som får tilgang til materialet. Navn eller arbeidssted vil ikke publiseres ved navn. Sitater vil kunne anvendes i oppgaven, men da vil de være anonymisert. Lydspor fra intervjuene lagres på kryptert datamaskin, og slettes etter prosjektets ferdigstilling. Du som deltaker kan ikke gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet avsluttes 1. juni 2017. Etter dette vil all informasjon om deg og lydsporene fra intervjuet være slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Sitater fra deg eller annen data du har bidratt med, kan ikke benyttes i publikasjonen dersom du trekker ditt samtykke.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med: Kristin Homb
Epost: krishomb@student.uv.uio.no Telefon: 93 86 35 21

Ved eventuelle andre spørsmål ta kontakt med ansvarlig prosjektleder: Silje Førland Erdal,
Universitetslektor ved ILS, Universitetet i Oslo. Epost: s.f.erdal@ils.uio.no

Studien er meldt til, og godkjent av, Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter
for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen Kristin Homb,
masterstudent ved Universitetet i Oslo.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3



Silje Førland Erdal
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 51862 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51862</i>	<i>Differensiering i samfunnsfag for elever med høyt læringspotensial</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Silje Førland Erdal</i>
<i>Student</i>	<i>Kristin Homb</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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