

Å undervise Mozart, Einstein og Madonna

*En caseundersøkelse av hvordan lærere på
8.trinn arbeider med elever med stort
læringspotensial*

Maria Løksa Bellika



Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

Å undervise Mozart, Einstein og Madonna.

Hvordan arbeider lærere på 8.trinn med elever med stort læringspotensial?

Hvordan kartlegger og tilrettelegger lærere på 8. trinn for elever med stort læringspotensial?

© Maria Løksa Bellika

2018

Å undervise Mozart, Einstein og Madonna.

Maria Løksa Bellika

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemstilling: Problemstillingen «Hvordan arbeider lærere på 8.trinn med elever med stort læringspotensial?» er bred i den hensikt å kunne fange opp en større del av hva dette innebærer ettersom dette temaet ikke er mye skrevet om i norsk teori. Det er formulert to forskerspørsmål for å kunne besvare problemstillingen i best mulig grad. «Hvordan kartlegger lærere på 8.trinn om de har elever med stort læringspotensial?» og «Hvordan legger lærere på 8.trinn til rette for elever med stort læringspotensial?»

Metode: Denne undersøkelsen er bygd opp som et casesdesign hvor spørreskjema med åpne svaralternativ er brukt. Fokuset i drøftningsdelen har vært på flere av spørsmålene som er ble stilt i spørreskjemaet. Hvor svarene har blitt kategorisert og analysert etter oppdelte kategorier.

Materiale: Undersøkelsen er bygget på responsen til lærere som jobber på 8.trinn. De har svart på spørreskjemaet og kommet med eksempler på hva de gjør i sin undervisning, med hensyn til kartlegging og tilrettelegging.

Resultater: Resultatene er blitt diskutert i forhold til forskjellige kategorier som er lagd etter hva informantene har svart på de forskjellige spørsmålene. Disse kategoriene er «kartlegging av elever med stort læringspotensial» «Lærernes kompetanse og erfaring» «tilrettelegging av undervisning» «elever med stort læringspotensial som ressurs» «motivasjon hos elever med stort læringspotensial». I tillegg er det en siste kategori som reflekterer rundt konsekvenser over hva som kan skje om man ikke tilrettelegger for disse elevene kalt «refleksjoner rundt konsekvenser».

Konklusjoner: Hovedfunnene i oppgaven har dreid seg om kartlegging, tilrettelegging og erfaring. Det ser ut som lærere i denne studien er klar over og vet at disse elevene finnes, men at de ikke helt skjønner at stort læringspotensial ikke kun handler om prestasjoner innenfor matematikk, norsk og engelsk. Det viser seg også at de som har utdanning som er eldre enn to år ikke har hatt spesifikt om denne elevgruppen i sin utdanning. Samtidig svarer 5 av 7 at de føler de har nok kompetanse om denne elevgruppen, og at denne kompetansen kommer fra erfaring. Kun 1 person svarer at de har oppnådd denne kompetansen gjennom utdanning. Undersøkelsen viser også at tilrettelegging for disse elevene ikke er optimal ettersom flere har korte svar rundt hva de gjør, og ingen forklarer at de lager et differensiert opplegg for disse

elevene. Det kan virke som lærere gjør så godt de kan for å tilrettelegge for denne elevgruppen, men mangler informasjon om hvordan legge til rette på en best mulig måte.

Forord

Etter 5 år med undervisning, skriving, frustrasjon, latter og en god del øl er «endelig» denne delen av livet over. Veien til en ferdigskrevet masteroppgave har vært krevende, tung, interessant og spennende. Takket være mye god hjelp kan jeg nå endelig levere et ferdig produkt.

Først og fremst vil jeg takke veileder Liv Sissel Grønmo som har utfordret meg, stilt kritiske spørsmål og hjulpet meg med alt jeg har trengt. Takk til alle som har deltatt i studien, uten dere kunne ikke denne oppgaven blitt til.

Takk til de utdaterte og kjedelige menneskene Ivar, Frida og Malin som har gjort livet på lesesalen og livet generelt mindre kjedelig, takk for mange gode råd, diskusjoner og (noen) trivelige sammenkomster utenfor Blindern! Takk til Cantina Zaccagnini for inspirasjon gjennom lange netter gjennom hele studiet.

Takk til Kim som har hjulpet meg med korrekturlesing og hørt på all min klaging og frustrasjon og sendt meg motivasjon når jeg trengte det som mest. Takk til Petter som har gjort meg interessert i elever med stort læringspotensial, og inspirert meg til å skrive denne oppgaven. Takk til mamma som heier meg fram og hjelper til når det står på som verst, uten deg kunne jeg aldri fullført denne graden.

Juni 2018

Maria

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-----|---|----|
| 1. | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn og formål..... | 1 |
| 1.2 | Teoretisk ramme..... | 2 |
| 1.3 | Spesialpedagogisk relevans..... | 3 |
| 2. | Kjennetegn på og forståelse av elever med stort læringspotensial..... | 5 |
| 2.1 | Elever med stort læringspotensial..... | 5 |
| 2.2 | Skoleflink vs elever med stort læringspotensial..... | 7 |
| 2.3 | Modeller for å forstå elever med stort læringspotensial..... | 9 |
| | Flerfaktormodellen..... | 9 |
| 2.4 | Over gjennomsnittlige evner..... | 11 |
| 2.5 | Kreativitet og evnen til problemløsning..... | 12 |
| 2.6 | Motivasjon/ oppgaveengasjement og oppgaveutholdenhet..... | 12 |
| 2.7 | De mange intelligenser..... | 13 |
| 2.8 | Underytere..... | 14 |
| 3 | Læring og læringsmiljø for elever med stort læringspotensial..... | 17 |
| 3.1 | Læringsmiljø..... | 17 |
| 3.2 | Lærernes oppgaver..... | 18 |
| 3.3 | Identifisering/Kartlegging..... | 19 |
| 3.4 | Tilrettelegging..... | 22 |
| | Skolens rolle..... | 27 |
| 4. | Forskningsdesign og metode..... | 29 |
| 4.1 | Valg av metode..... | 29 |
| 4.2 | Gjennomføring..... | 30 |
| 4.3 | Etiske betraktninger..... | 33 |
| 4.4 | Tolkning og analyse..... | 34 |
| 4.5 | Kritisk blikk på egen forskning..... | 38 |
| 5. | Resultater..... | 39 |
| 5.1 | Kartlegging av elever med stort læringspotensial..... | 40 |
| 5.2 | Lærernes kompetanse og erfaring..... | 42 |
| 5.3 | Tilrettelegging av undervisning..... | 44 |
| 5.4 | Elever med stort læringspotensial som ressurs..... | 50 |

| | | |
|-----|---|----|
| 5.5 | Motivasjon hos elever med stort læringspotensial | 52 |
| 5.6 | Refleksjoner rundt konsekvenser..... | 54 |
| 6. | Oppsummering og videre forskning..... | 56 |
| 6.1 | Funn | 56 |
| 6.2 | Videre forskning..... | 58 |
| | Litteraturliste | 61 |
| | Vedlegg 1: Spørreskjema | 66 |
| | Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD | 68 |
| | Figur 1 Flerfaktormodellen som presentert i Mönks & Ypenburg, 2006..... | 10 |

1. Innledning

Målet i skolen er at alle elever blir ivaretatt og får gjennom §1-3 om tilpassa opplæring i opplæringsloven (2008) en opplæring som er tilrettelagt etter deres behov og evner. Forskning viser dessverre at elever med stort læringspotensial ofte ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på. Skogen og Idsøe (2011) sier at i den norske skolen kan det være en tanke at denne gruppen elever klarer seg selv og derfor ikke har behov for ekstra tilrettelegging. Fordi disse elevene ikke får et godt nok tilrettelagt pedagogisk opplegg ender de opp som underyttere. Ofte vil de også få oppmerksomhet for andre ting enn stort læringspotensial, fordi de kjeder seg i skolen og dermed retter sine evner mot andre mindre hensiktsmessige aktiviteter (Smedsrud & Skogen, 2016; Idsøe, 2014; Skogen & Idsøe, 2011).

1.1 Bakgrunn og formål

I 2016 kom Kristin Børte, Sølvi Lillejord og Lotta Johansson med en forskningsoppsummering som handlet om elever med stort læringspotensial. I oppsummeringen påpeker de at fremtidig forskning bør undersøke læreres kunnskaper om og holdninger til elever med stort læringspotensial. Generelt er elever med stort læringspotensial en gruppe det er forsket lite på i Norge i forhold til andre elevgrupper. De siste årene har denne gruppen elever blitt viet mere oppmerksomhet, men spørsmål om læreres holdning og kunnskaper om disse elevene trenger vi fortsatt mer forskning på (Børte et al., 2016). Det er viktig at man gir denne elevgruppen en tilrettelagt opplæring, gjennom differensiering og andre tiltak som er vist hensiktsmessig for elevgruppen. Problemstillingen for denne oppgaven er «Hvordan jobber lærere på 8.trinn med elever med stort læringspotensial?». Dette er en bred problemstilling, men for å kunne få et godt syn på situasjonen slik som den er i dag er det nødvendig. For å kunne spesifisere den litt mer har jeg valgt ut to forskerspørsmål som undersøkelsen vil besvare.

«Hvordan kartlegger lærere på 8.trinn om det er elever med stort læringspotensial i klassen?»

«Hvordan legger lærere på 8.trinn til rette for elever med stort læringspotensial?»

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan lærere på 8.trinn jobber med elever med stort læringspotensial og hvordan de på en best mulig måte kan tilrettelegger for dem. I første del av oppgaven vil det bli gitt en definisjon og beskrivelse av elever med stort

læringspotensial. Forståelsesmodeller og forskjeller mellom elever med stort læringspotensial og skoleflinke elever vil bli presentert. Det er også et kapittel om læring og læringsmiljø som er viktig for å kunne forstå hvordan disse elevene lærer best mulig og hva lærere burde gjøre for å legge til rette best mulig for disse elevene. Dette vil basere seg på den norske teorien som er tilgjengelig, dette for å kunne få et best mulig syn på hvordan situasjonen er i Norge. Videre vil resultatet av min forskning bli presentert. Jeg utformet et spørreskjema med flere åpne spørsmål, og spørsmålene hentet inspirasjon fra Idsøes artikkel «tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial» som er skrevet i 2015. Analysen og resultatene vil bli presentert med drøfting. Til slutt vil jeg se på min egen forskning med et kritisk blikk og komme med forslag for hvilken videre forskning denne studien kan være med å legge grunnlag for.

1.2 Teoretisk ramme

Denne oppgavens teoretiske ramme bygger i stor grad på de tre norske bøkene som er kommet de siste årene. Kjell Skogen og Ella C Idsøes bok «Våre evnerike barn – en utfordring for skolen» som kom ut i 2011, Ella C Idsøes bok «Elever med akademisk talent i skolen» som kom ut i 2014 og Jørgen Smedsrud og Kjell Skogens bok «Evnerike elever og tilpasset opplæring» som kom ut i 2016. Fordi disse bøkene gir en grundig innføring i hva det vil si å ha evner og potensiale utover det normale, og forklarer norske forhold ser jeg det som hensiktsmessig å bruke disse som en hovedbase. For å forstå hvem som er innenfor denne elevgruppen har jeg også supplert med utenlandsk litteratur for å kunne gi det en mer helhetlig forståelse. Jeg vil beskrive elevgruppen ved hjelp av flere definisjoner og forklaringsmåter. Håpet er å kunne gi leseren et godt og helhetlig inntrykk av elevgruppen og hvorfor det er viktig at deres situasjon i den norske skole løftes fram. Å bruke den norske litteraturen på området bidrar til at man kan skrive i en større grad om norske forhold. Ettersom det som er tatt med i disse bøkene av utenlands forskning anses å være relevant her i Norge også.

I beskrivelsen av læring, kartlegging og identifisering av elever med stort læringspotensial er de samme bøkene brukt, med innslag av andre norske bøker som anses relevant for å beskrive læring, læringsmiljø, kartlegging og tiltak. De siste årene har elevgruppen fått mer oppmerksomhet, noe som også vises ved at det finnes tre bøker om dette temaet. I motsetning

til for bare 10 år siden hvor Arnold Hofsets (1968) bok «Evnerike barn i grunnskolen» var den eneste norske boken som fantes om denne gruppen av barn.

Deler av teorien og drøftingen vil inneholde utenlandske perspektiver. Det er likevel relevant for drøftingen, ettersom dette er forskning som ikke er blitt gjort i Norge, men i flere land og dermed kan man trekke det opp mot norsk skole og vår undervisning i skolen. Mange land har kommet lengre enn Norge når det kommer til elever med stort læringspotensial, derfor vil også utenlandsk teori være hensiktsmessig å bruke, med noen justeringer i forhold til norsk skoles opplæring.

1.3 Spesialpedagogisk relevans

Selv om vi i dag forstår og aksepterer at elever med stort læringspotensial trenger tilpassing og har spesielle behov, trenger vi fortsatt kunnskap om hvordan det gjøres, for å kunne se etter hva som burde forbedres eller endres. I Børte (et all., 2016) forskningsoppsummering viser de til kunnskapshull og hva fremtidig forskning bør fokusere på. Et av punktene er å undersøke læreres kunnskaper om og holdninger til denne elevgruppen. Å bruke en masteroppgave for å få et helhetlig bilde av hvordan lærere i dag arbeider med elever med stort læringspotensial blir vanskelig. Derfor har jeg valgt å se på lærere i 8.trinn og hvordan de kartlegger og legger til rette for denne elevgruppen. Ettersom det er lite forskning på akkurat dette kan det være en start for å få et lite innblikk i hvordan det er blant lærere uten at dette kan trekkes som en konklusjon som skal gjelde for hele landet.

Spesialpedagogikken omfavner mye, men det kan virke som man også i spesialpedagogikken har glemt at det finnes en gruppe av elever som sliter, nemlig de med stort læringspotensial. Jeg har nå snart studert spesialpedagogikk i 5 år. I løpet av disse fem årene har jeg enda til gode å ha en forelesning om elever med stort læringspotensial, noe som viser at det ikke er en prioritet. Det kan tenkes at årsaken til dette er fordi det er lite forskning om det i Norge at det er derfor, men det er viktig å vite at de også finnes i det norske skolesystemet.

For å kunne ivareta de elevene som går under de forskjellige begrepene, evnerik, stort læringspotensial trengs et enhetlig begrepsapparat og en terminologi som anerkjenner, definerer og beskriver hva det vil si å være evnerik eller ha stort læringspotensial (Smedsrud

& Skogen, 2016; Idsøe, 2014). For å kunne gjøre dette trenger vi forskning. Derfor er det viktig at man i de siste årene har viet denne elevgruppen større oppmerksomhet. Jo mer forskning som finnes jo bedre kan disse elevenes skolehverdag bli. I følge Smedsrud og Skogen (2016) har for lite oppmerksomhet om denne elevgruppen i Norge ført til at vi har lite informasjon om hvordan elevene klarer seg, og hva opplæringen for disse elevene bør fokusere på. Å inkludere faglitteratur og forskning på området i lærerutdanningen vil være et skritt i riktig retning ifølge Smedsrud og Skogen (2016, s.14). Dette inkluderer også spesialpedagogikk studier.

2. Kjennetegn på og forståelse av elever med stort læringspotensial

Evnerike elever, elever med stort læringspotensial, begavede elever, høyt presterende elever, elever med akademisk talent. Det finnes mange begreper for denne elevgruppen, noe som ofte leder til forvirring rundt dem. En grunn til at denne gruppen elever ikke har bare et navn er fordi det er en heterogengruppe, som vil si at det er like mange forskjellige individer innenfor denne elevgruppen som i alle andre elevgrupper (George, 1992; Smedsrud & Skogen 2016). Å bestemme seg for ett begrep som man skal bruke på denne elevgruppen er vanskelig. Fordi man ofte har forskjellige meninger om hvilke definisjoner som tilhører de forskjellige begrepene. Skogen og Idsøe (2011) sier at en av grunnene til dette er at disse elevene omtales innenfor mange forskjellige modeller og teorier. Alle modellene bruker begreper som intelligens, potensial, talent og prestasjon relatert til begavelse. Idsøe (2014) mener at hva vi kaller dem ikke er det viktigste, men at man burde enes om et begrep som skal omfavne denne gruppen. Fordi de lette kan bli anerkjent i politiske dokumenter og det er lettere å lage klare retningslinjer som skolene må forholde seg til.

2.1 Elever med stort læringspotensial

I oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i Idsøes (2014, s.14) definisjon av hvem denne gruppen elever er, Mönks og Masons (2000, s.144) definisjon vil også ligge som et fundament for hvorfor jeg vil bruke elever med stort læringspotensial som begrep videre i oppgaven. Idsøe (2014) bruker begrepet akademisk talent i sin definisjon, men jeg vil bruke stort læringspotensial som begrep videre i oppgaven.

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

Mönks og Masons definisjon lyder som følger «Giftedness is an individuals potential for exceptional achievement in one or more domains» (2000, s. 144). Fritt oversatt til norsk sier definisjonen at giftedness (i mangel av et godt norsk ord) er et individs potensial for eksepsjonelle prestasjoner i et eller flere domener.

Basert på Distin (2006) kan vi legge til grunne disse kriteriene for å si at et barn har stort læringspotensial: De vil lære, forstå og oppdage. De kan drive foreldre og lærere til utmattelse med sine lidenskapelige interesser, stadige spørsmål og ekstreme nysgjerrighet. De har også en ekstrem hukommelse og en evne til å se sammenhenger, med blant annet lynraske assosiasjonsrekker som det kan være vanskelig å følge med på. De spør om logiske begrunnelser. De er ofte kreative, med originale tanker og forestillinger, er språklig avanserte og har gjerne en utpreget humoristisk sans (Skogen & Idsøe, 2011; Skogen, 2012).

I følge Idsøe (2014) er rundt 15-20% av elevene i skolen elever med stort læringspotensial. Det er elevene med et ekstraordinært potensial som trenger å bli utnyttet for å kunne tilegne seg ny kunnskap. Mönks og Ypenburg (2006, s.39) hevder at et stort læringspotensial kan vise seg på fire forskjellige områder; i form av mentale evner og intellektuelle prestasjoner, kreativitet og produktivitet, innenfor billedkunst, musikk og scenekunst, på det sosiale området hvor også ledelseskvaliteter ligger. Disse områdene kan differensieres, men ofte opptrer de sammen hos en person. Altså kan stort læringspotensial forekomme på et område, eller som en blanding (Mönks & Ypenburg, 2006). I Norge har denne elevgruppen lenge blitt oversett og man har ofte tenkt at de klarer seg selv, og ikke trenger noe tilrettelegging. Allerede i 1968 skrev Arnold Hofset boken «Evnerike barn i grunnskolen» hvor han sier at evnerike barns skolesituasjon er et lite utforsket område i norsk skole. Det er fortsatt lite utforsket i forhold til andre vansker elever kan ha. Men det har de siste årene blitt et større fokus på disse elevene. Både gjennom forskning gjort av Ella Idsøe og Kjell Skogen, samt et knippe bachelor og masteroppgaver. I 2016 ble Norges offentlige utredninger, nr.14 avlevert til kunnskapsdepartementet, med navnet «Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial». Dette viser at denne elevgruppen er på tur og få et større fokus i den norske skolen, og at man endelig innser hvor viktig det er å legge til rette for også disse elevene.

Det kan sies at begrepet elever med stort læringspotensial blir feil å bruke, for har ikke tross alt alle elever et stort læringspotensial? Det er en sannhet i det også, men i denne konteksten snakker man om de elevene som forstår forskjellige fag langt over nivået på deres jevnaldrende. Jeg mener ikke de skoleflinke som har 6 i alle fag, og fungerer godt i vårt pedagogiske system og er motiverte, man snakker istedenfor om de som har forutsetninger og potensiale til å oppnå ekstraordinære resultater. Det vil si at man kan ikke se på en elevs karakter for å finne ut om de har et stort læringspotensial. Potensialet ligger langt utover karakteren 6. Karakter 6 vil bare tilsi at en elev har gjort det som kreves for å oppnå

karakteren. Potensialet kan være mye større, men kan gå uoppdaget fordi eleven ikke får utfordringer som viser hva eleven egentlig kan (Smedsrud & Skogen, 2016).

Elever med stort læringspotensial blir ofte snakket om i forhold til intelligens, men det er to andre kriterier som kommer i tillegg, det er særlig motivasjon og kreativitet (se punkt 2.5 og 2.6). Elever med stort læringspotensial har ofte behov som er spesielle og som kan gå utover de vanlige klasseromsaktivitetene. Disse barna er ofte meget nøyaktige og perfektjonister (Mönks & Ypenburg, 2006). Ofte vil disse elevene betrakte verden på en annen måte, de kan virke litt rare og stille rare spørsmål og forstyrre læreren og klassen. Og hvis oppgavene blir for kjedelige kan de nekte å gjøre dem. De er ofte preget av asynkron utvikling og de skiller seg ifra andre på samme alder innenfor kognitiv og affektiv utvikling (Skogen & Idsøe, 2011). Et eksempel Skogen & Idsøe (2011, s. 88) viser til er at de ved 4-5 års alderen kan ha svært intelligente samtaler med voksne, men likevel ikke være i stand til å knytte sine egne sko. Det kan være store avvik mellom deres intellektuelle utvikling og andre sider ved utviklingen. Ofte vil de ha et eller flere felt som de er interessert i og kan mye mer om enn andre personer. Elever med stort læringspotensial har større fare for å bli feildiagnostisert om de er i et system hvor man har lite kunnskap om dem (Smedsrud & Skogen, 2016; Idsøe, 2014). Smedsrud (2012) fant i sin masteroppgave om evnerike elever at flere av informantene hadde andre diagnoser som ADHD, autismspekterforstyrrelser, konsentrasjonsvansker eller dysleksi og at disse var henvisningsgrunnet, ikke at de hadde et stort læringspotensial. Dette viser hvor viktig at man har lærer som har kompetanse nok til å kjenne igjen elever med stort læringspotensial slik at de ikke blir stemplet som «problembarn» når det eneste problemet er at de kjeder seg og får for lite utfordring. Som Maltby (1984) påpeker; det forekommer at lærere ofte ser på elever med stort læringspotensial som underdyt og dermed tror de har lærevansker.

2.2 Skoleflink vs elever med stort læringspotensial

Det er viktig å påpeke forskjellen mellom de skoleflinke elevene og elevene som har et stort læringspotensial. De skoleflinke elevene er de som helt fint mestrer oppgaver de får og gjør det de skal uten å stille spørsmål. Elever med stort læringspotensial er i motsetning svært nysgjerrige og vil ofte stille spørsmål utover det oppgaven krever at de skal svare på. Skoleflinke vil ofte stille spørsmål om de lurer på noe, men de med stort læringspotensial vil

diskutere hvorfor ting er som de er. Mens de skoleflinke fullfører oppgaver vil de med stort læringspotensial gå utover oppgaven og komme med nye ideer og starte sitt eget prosjekt. De med stort læringspotensial er ikke nødvendigvis glad i skolen, men de er glad i å lære. En av de viktigste forskjellene er at de med stort læringspotensial er svært selvkritiske, mens de skoleflinke stort sett er fornøyd med egen læring (Idsøe, 2014, s.18). Elever med stort læringspotensial har vansker med å akseptere at ting bare er slik fordi noen har sagt det. De drives av et behov for å kunne forstå verden. Dette gjør at de utfordrer både lærere og andre voksne i livet deres med spørsmål om hvorfor og hva om. Disse elevene kan ha svært dårlig selvbilde og være sensitive. De søker ofte etter noen som er på samme intellektuelle nivå som dem selv, noe de ofte ikke får i sin ordinære klasse (Idsøe, 2014).

Elever med stort læringspotensial kan ofte føle seg misforstått, føle at de ikke får utnyttet sitt eget potensiale og at opplæringen er lite tilrettelagt. Noe som fører til at de ikke presterer på skolen i det hele tatt. De kan også være flink på skolen, men selv om de har 6 i alle fag har de ikke nødvendigvis utnyttet sitt fulle potensiale, de har bare gjort det som kreves av dem (Idsøe, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016).

Jeg velger å vise et lite utdrag av Skogen & Idsøes (2011, s.96) tabell over forskjeller mellom flinke elever og evnerike elever (som er begrepet de bruker), for å kunne vise en oversikt over noen av forskjellene.

| Flinke elever | Evnerike elever |
|----------------------------------|--|
| Kan svarene | Stiller spørsmålene |
| Svarer på spørsmål | Diskuterer i detaljer og er omstendige |
| Lærer lett | Kan det allerede |
| Befinner seg i toppen av klassen | Er forut for klassen |
| Kopierer nøyaktig | Skaper nytt |
| Er tilfredse med egen læring | Er meget selvkritiske |
| Mottar informasjon | Bearbeider informasjon |

Ved å ikke få utnyttet sitt potensiale kan elever utvikle et skjevt selvbilde og bli underytere (Smedsrud & Skogen, 2014). Konsekvensene av dette kan bli en utvikling av forstyrrende atferd eller endring av atferdsmønstre og forhindre et godt klassemiljø. Lærer vil da fokusere

mer på atferden til eleven istedenfor tilrettelegging. I ytterste konsekvens kan det føre til at eleven dropper ut av skolen (Smedsrud & Skogen, 2014).

2.3 Modeller for å forstå elever med stort læringspotensial

Prestasjonsfokuset og potensialfokuset forståelse

Det finnes to forståelsesmåter og flere modeller for å forstå elever med stort læringspotensial og hvordan de lærer. Man finner den prestasjonsfokusede forståelsen og den potensialfokusede forståelsen for barn med stort læringspotensial. Det blir vanskelig å si at man står innenfor kun én av dem, man bør heller bruke en kombinasjon av disse for å forstå barn med stort læringspotensial (Smedsrud & Skogen 2016).

Smedsrud & Skogen (2016, s.34) forklarer de to forståelsesmåtene slik:

Den prestasjonsfokusede forståelsen anser det å være evnerik som synonymt med prestasjoner innenfor de spesifikke domeneene som dette samfunnet verdsetter.

Den potensialfokusede forståelsen prøver å forklare det å være evnerik ved IQ-skårer.

Begge disse forståelsesmåtene har fått kritikk.

Den prestasjonsfokusede får kritikk fordi identifisering av disse barna er uinteressant fordi de er evnerike når de presterer, og man dermed ikke vier oppmerksomhet til underytelsesprosessen. Og man ser heller ikke på kunnskapsutvikling og videre utfordringer for disse barna fordi de vil prestere godt uavhengig av kvaliteten på klasseromsundervisningen.

Den potensialfokusede forståelsen har fått kritikk fordi den forklarer evnerikdom via IQ, man er evnerik når man har 130 eller mer i IQ. Dermed utvikler man en enten- eller -tankegang. Fordelen ved en potensialfokusede forståelse er at det er lettere å måle, men der igjen kan dette føre til et statisk syn på hvilke barn man snakker om. Et barn som ikke presterer på en evnetest, kan være evnerikt i andre aspekter.

Flerfaktormodellen

En annen modell man kan bruke for å forstå elever med stort læringspotensial er flerfaktormodellen. Jeg har valgt å gjøre rede for flerfaktormodellen, som er en dynamisk

forståelsemodell av evner og talent, fordi dette er en av de mest brukte modellene i litteraturen om elever med stort læringspotensial. Modellen ser på iboende krefter og hvilke faktorer som gjør at disse kreftene får utløp i form av prestasjoner (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 38). Modellen utelukker ikke intelligensbegrepet som en del av forståelsen av elever med stort læringspotensial, men viser til at begrepet intelligens i seg selv ikke er nok til å forklare prestasjoner på et usedvanlig nivå (Smedsrud & Skogen, 2016).

Utgangspunktet for flerfaktormodellen er treringsmodellen som er skapt av Joseph S. Renzulli som er en av verdens fremste pionerer i undervisning av elever med stort læringspotensial. Modellen ble skapt for å kunne forstå det komplekse samspillet mellom IQ og omgivelsene. Den tar utgangspunkt i tre samvirkende områder. Oppgaveengasjement og oppgaveutholdenhet, kreativitet/evnen til problemløsning og over gjennomsnittlige evner. Mönks (2006) har i tillegg lagt til skole, medelever og venner, og familie som faktorer som sees på som avgjørende for om et talent viser seg til omgivelsene. Jeg vil fokusere mest på skolefaktoren som er representert, fordi i Norge gir de store geografiske avstandene og individuelle tolkninger av læreplanen utfordringer for en god utvikling hos elever med stort læringspotensial. Det er gjerne større utfoldelsesmuligheter i byer som Oslo enn i mindre bygder på grunn av tilgang til ressurser i form av skoler og universiteter og på nyutdannede lærere (Smedsrud & Skogen, 2016). Skolefaktoren handler om at skolen må kunne følge opp eleven og stimulere elevens anlegg slik at de kan utvikle seg og få utnyttet sitt potensial (Mönks & Ypenburg, 2008).

Figur 1 Flerfaktormodellen som presentert i Mönks & Ypenburg, 2006.



Grunnen til at denne modellen er med er for å vise at det ikke kun er intelligens som er avgjørende for om en begavelse/evne viser seg.

Ethvert anlegg, gjennomsnittlig eller usedvanlig, krever oppfølging og stimulering for å kunne utvikle seg (Mönks & Ypenburg, 2008, s.28).

Mönks sier at høy begavelse omfatter tre personlighetsegenskaper; betydelige intellektuelle evner (intelligens som måles med en intelligens eller evnetest, ligger over gjennomsnittet), kreativitet (evne til å finne

løsninger på problemer på en original og oppfinnsom måte), og motivasjon (vilje og evne til å fullføre en bestemt oppgave eller et påbegynt arbeid). Disse faktorene henger sammen som man ser av modellen.

Anlegg må stimuleres og følges opp for å kunne utvikles. Dersom, skolen, venner eller familie ikke engasjerer seg i barnets behov for læring og utvikling vil barnets utvikling kunne hemmes og barnet blir kanskje stående på et nivå som ikke passer for eleven. Mönks (2008, s.30) hevder at høy begavelse kun kan vise seg når alle de seks faktorene griper inn i hverandre på en riktig måte og sosial kompetanse er et viktig bindeledd her. Det er viktig å nevne at modellen også forholder seg til den «skjulte» potensielle begavelsen ved at disse faktorene kan bidra til at en begavelse kan vise seg. En av de som har vært med på å utvide det snevre intelligensbegrepet er Howard Gardner, som i 1983 formulerte en teori om flere intelligenser, som er med på å bidra til en større interesse for de «skjulte» begavelsene.

Men hva betyr egentlig oppgaveengasjement og utholdenhet, kreativitet og evnen til problemløsning, og over gjennomsnittlige evner? Disse tre faktorene vil i det følgende bli presentert for å tydeliggjøre hva som menes med den enkelte faktor og hvorfor de er med på å bringe fram en elevs potensial.

2.4 Over gjennomsnittlige evner

Med over gjennomsnittlige evner snakker man om intelligens. For å måle intelligens brukes det ofte en IQ-test. IQ står for intelligens koeffisient og er en psykometrisk test for å måle en persons intelligens sammenlignet med andre personer på deres alder. IQ-skåren viser hvor ens skåre kan plasseres på et område hvor gjennomsnittsskåren er 100. Standardavviket er 15, så en person som skårer 130 på IQ testen vil være to standardavvik over gjennomsnittet (det er her de evnerike elevene er). Denne ideen av en IQ-test ble utviklet av Alfred Binet og senere endret og forbedret. Kritikken mot denne testingen har vært at standardiseringen kom fra unger som kom fra overklassen og dermed tok ikke testen hensyn til kultur og mangfold (Lee, 2013). Gardner (2011, s. 17) påpeker også dette i sin bok *Frames of mind*, hvor han trekker fram at mange forskere har kritisert bruken av IQ tester og at den har sine begrensninger, oppgavene er til fordel for de som er vant til å ta tester, og de har lite å si for forutsetningen om å lykkes etter endt skolegang. Elever som kommer fra dårligere økonomiske kår eller har en minoritetsbakgrunn er det spesielt viktig at man identifiserer læringspotensialet hos. Hvis

de får utfordringer tilpasset sitt nivå vil de kunne prestere langt bedre, og dermed ha et større potensial for deres videre vei etter endt skolegang (Johnsen & Ryser, 1994, ref i Idsøe, 2014, s.22).

2.5 Kreativitet og evnen til problemløsning

I modellen som er vist er kreativitet/evnen til problemløsning en av de tre viktigste faktorene for om potensialet får utløp. I forhold til barn med stort læringspotensial snakker man om kreativitet i forhold til hvordan de løser oppgaver, de kan være så gode innen et område at de kan finne nye løsninger på oppgaver. Kreativiteten kommer til uttrykk ved at barnet blir tvunget til å benytte seg av et «nytt» verktøy for å løse et kjent eller et ukjent problem, eller ved å bruke et ukjent verktøy for å løse et kjent problem (Smedsrud & Skogen, 2016). Kreativiteten kan komme ved å gi rom for forskjellige synspunkter og samarbeid om oppgaver og løsningsstrategier. Elever med stort læringspotensial har ofte evnen til å være spørrende, skapende, utfordrende og aksepterer ikke sannhet om de ser andre løsninger, dette er en del av deres kreativitet (Smedsrud & Skogen, 2016).

2.6 Motivasjon/ oppgaveengasjement og oppgaveutholdenhet

Motivasjon er viktig for om elever arbeider jevnt og trutt med arbeidsoppgavene de får tildelt. For at elever skal føle seg anerkjent i det sosiale fellesskapet og skal få et godt utbytte av opplæringen i skolen er motivasjon en viktig betingelse. Det handler om hvordan følelser, tanker og fornuft sammen gir farge, driv og glød til de handlingene vi utfører. Elevmotivasjon handler om hvor mye oppmerksomhet og anstrengelse eleven investerer i ulike aktiviteter. Man skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon, den indre motivasjonen er i skolesammenheng en interesse for saken, lærestoffet eller handlingen i seg selv. Det som oppleves gøy og meningsfylt skaper en indre motivasjon for mere læring. Ytre motivasjon vil si at læringen holdes ved like fordi det venter en belønning eller man oppnår et mål som egentlig ikke har noe med saken å gjøre (Imsen, 2014). For at en elev med stort læringspotensial som ofte starter på skolen med større og bredere forkunnskap om enkelte emner enn deres medelever er det viktig å holde motivasjonen oppe med å gi oppgaver tilpasset deres nivå, så de ikke mister den indre drivkraften for læring (Smedsrud & skogen, 2016).

2.7 De mange intelligenser

Intelligens kan vise seg på mange andre måter enn bare på de oppgaver som blir gitt under en IQ-test. For å kunne se personers potensial er man nødt til å endre måten man ser og forstår intelligens på. Det vi ser på som intelligent her, kan i en annen kultur være noe helt annet. De barna som vokser opp i andre kulturer er intelligente der, men hadde aldri taklet den norske skolen. De er kanskje flinke til å navigere og seile på sjøen bare ved hjelp av himmelen, men ville aldri forstått matematikk eller andre fag (Gardner, 2011). Derfor mener Gardner det er viktig at man ser på flere intelligenser når man ser på barn, og ikke kun bruker IQ som et mål på intelligens. Hans teori var et motsvar på den stadig økende interessen for IQ-tester.

En IQ skåre vil ofte følge en person livet ut, med tanke på hvordan andre oppfatter en, viktigheten av dette tallet forteller hvordan eleven ligger an til å takle skole og fagene en møter der, men det sier lite om suksess senere i livet (Gardner, 2011, s. 3). Han satte også spørsmålstegn ved å bestemme en persons intelligens ved å ta de ut fra sitt vanlige læringsmiljø og be de utføre isolerte oppgaver som man aldri har gjort før og antageligvis aldri vil gjøre igjen (Armstrong, 2003).

Ifølge Gardner (2011) kan det aldri være kun en universelt akseptert liste over det man ser på som menneskelig intelligens. Fordi det er så mange typer vitenskap og man innenfor de forskjellige vitenskapene har forskjellige syn på hva intelligens er. For å kunne kalle noe en intelligens mener Gardner (2011) at en intelligens må innebære et sett med ferdigheter for problemløsning slik at individet kan løse problemer eller vansker den møter. Det må også innebære potensialet for å finne og skape problemer, ettersom dette legger grunnlaget for å skape ny kunnskap. Dette sees innenfor en kulturell kontekst, hvor forskjellig kunnskap kan bety forskjellige ting avhengig av hvilken kultur man kommer fra/tilhører. Det er viktig å anerkjenne og gi næring til alle de forskjellige menneskelige intelligensene samt alle kombinasjoner av intelligenser, fordi vi alle er forskjellige (Armstrong, 2003).

Det skal selvfølgelig sies at de barna som har en IQ på 130 er evnerike, men det finnes mange andre barn som også er evnerike på andre områder. For eksempel tester man ikke musikalske, atletiske og kunstneriske evner i en IQ-test. Dette er også områder hvor elever kan vise seg som meget evnerike.

De 7 intelligensene Gardner (2011) presenterer er språklig intelligens, logisk-matematisk intelligens, romlig intelligens, kropps-kinetisk intelligens, musikalsk intelligens og to typer personlig intelligens, en rettet mot andre personer og en rettet mot en selv. For at ikke alt bare kan kalles en intelligens satte Gardner opp grunnleggende «tester» som hver intelligens måtte klare for å ikke bare bli regnet som et talent, en evne eller en holdning. Det var åtte faktorer som spilte inn: Mulig isolasjon ved hjerneskade, eksistensen av mennesker med savant syndrom, vidunderbarn og andre usedvanlige individer, en tydelig utviklingshistorie og klare eksempler på toppytelse innenfor hver intelligens, en utviklingshistorie og en tilsynelatende riktig utvikling, støtte fra psykometriske funn, støtte fra eksperimenterende oppgaver innenfor psykologi, en identifiserbar kjernefunksjon eller et sett av funksjoner, mottakeligheten for omsetting til et symbolsystem.

Å gå enda dypere inn i de forskjellige intelligensene eller de forskjellige faktorene ligger utenfor oppgavens rammer, derfor holder jeg meg til å liste opp hva de forskjellige intelligensene er, ifølge Gardner. For å vise hva som ligger i de forskjellige intelligensene og hvilke faktorer som spiller inn for at noe skal bli kalt en intelligens har jeg listet opp kriteriene Gardner selv har laget for å kunne definere hva som er en intelligens. Poenget er å vise at det finnes teori som mener det finnes flere typer intelligens og at man derfor ikke burde holde seg kun til IQ som mål på hvilke elever som er evnerike. Evner kan vise seg gjennom mange former og som Skogen & Idsøe (2011, s.49) påpeker «Konsekvensene av at vi ikke har et større fokus på elevers særegenheter kan være at de mister motivasjon, entusiasme og kreativitet.»

2.8 Underytere

Som nevnt kan en for dårlig tilrettelagt opplæring hos elever med stort læringspotensial føre til at de blir underytere. Idsøe (2014) framhever at ca. 20% av elevgruppen kjeder seg på skolen og mangler utfordringer på skolen. NOU 2016:14 viser også til at få norske elever presterer på høyt nivå i internasjonale tester, for eksempel PISA. Dette kan tyde på at elever med stort læringspotensial ikke får store nok utfordringer i skolen og dermed underpresterer (Idsøe, 2014). Studier viser at underyting kan påvirke alle elever, men det er mer vanlig og skadelig i noen grupper (Montgomery, 2009, s.3). I Norge har vi mest sannsynlig et større problem med underyting blant elever med stort læringspotensial enn blant resten av elevene (Idsøe, 2014).

I følge Idsøe (2014 s.15) hvor hun refererer til flere kilder er det er flere faktorer som spiller inn på om elever med stort læringspotensial får utnyttet de evnene og potensialet de har. Dette skjer i en kombinasjon av biologiske, pedagogiske, psykologiske og psykososiale faktorer. Interesse og engasjement må også være tilstede, og potensialet og evnene må ligge i grunn for å kunne utvikle seg. For å kunne omforme potensialet sitt til sterke prestasjoner er elevene avhengig av å få tilpasset opplæring på et riktig nivå.

Å utelate de elevene med unike evner og talent fra den tilpassede opplæringen vil ikke bare skape problemer for elevene, når man ikke utvikler potensialet og evnene deres vil man også gå glipp av ressurser vi vil trenge i Norge som samfunn når de blir voksne som skal inn i arbeidslivet (Idsøe, 2014, s.73). Hvilken opplæring og hjelp man får har flere ganger vist seg å spille en stor rolle for hvor man ender opp til slutt. Har man gått på en skole som har støttet en og gitt utfordringer vil man mest sannsynlig ha fått utnyttet sitt fulle potensial, mens om dette ikke er tilfellet risikerer man at elever blir skoletapere.

Elever som presterer langt under det nivået som forventes utfra deres intelligens og kreativitet er det man kaller underytere. Forskning viser at det er en stor gruppe elever som underpresterer. Ikke fordi de ikke har evnene til det, men på grunn av ikke-intellektuelle faktorer. Ofte føler de underyterende elevene at de blir tvunget til å oppføre seg på en spesifikk måte og at de kontrolleres utenfra istedenfor at de kan kontrollere seg selv innenfra og ha en følelse av at de bestemmer selv. De har ofte dårlig konsentrasjon, negativ selvoppfattelse i forhold til skolen, dårlig skolemotivasjon, dårlig sosial selvtilitt og eksamensangst. Dette kommer ofte av at de ikke får de utfordringene de trenger og kjeder seg fort fordi de ikke trenger å jobbe i større grad for å oppnå gode resultater. Derfor er det viktig at man tidlig gir også disse elevene hjelp, og gjennom hele skolegangen gir de hjelp (Mönks & Ypenburg 2006, s. 74). Skoler trenger flere og mer fleksible metoder for å kunne hjelpe underytere og finne deres interesser og motivasjon (Montgomery, 2009, s.117).

Mangel på læring, psykiske problemer, familieforhold og sosioøkonomiske forhold er forhold som alle spiller inn når det kommer til å være i risikozonen for å bli underytere. Mangler man støtte fra hjemmet, og ikke får den hjelpen man trenger av lærerne til å kunne utvikle seg er sjansen stor for at man bli en underyter. Å være svært kreativ, noe barn med stort læringspotensial ofte er, kan skape underyterelse fordi man i skolen kan bli presset til å være mer som alle andre. I tillegg er mangel på motivasjon en av de største grunnene til underyterelse (Peters, Grager-Loidl, Supplee, 2000, s. 609). Underyting kan bli et samfunnsproblem, de

enkelte medlemmers evner, anlegg og forutsetninger og hvordan de utnyttes i et samfunn avgjør hvor godt et samfunn kan fungere. Er skolen og utdanningssystemet i stand til å hjelpe alle til å utnytte sine evner og anlegg, vil man senere tjene på det i næringslivet og i offentlig sektor. Camilla Benbow (referert i Skogen & Idsøe, 2011, s.74) som er en av verdens fremste forskere på elever med stort læringspotensial og deres plass i samfunnet sier «supporting and cultivating our most intellectually gifted students is critical to maintain our economic competitiveness globally».

Når resultatene på skolen ikke samsvarer med elevens evner kan lærere ofte tro at de har et mindre potensial enn de egentlig har.

3 Læring og læringsmiljø for elever med stort læringspotensial

«Læringens mål er mer læring, og læring betyr å bygge videre på noe som alt er der» Befring, 2015, s.23.

Når læring og undervisning er synlig er sjansen større for at elever når større mål. Det kreves en lærer som vurderer og aktiviserer og som har et bredt spekter med læringsstrategier de kan bruke for å bygge opp elevers kunnskap og forståelse (Hattie, 2012). Læring oppstår i et samspill mellom arv, vekst, miljø, individ, kognisjon og sosiale faktorer (NOU 2016:14, 2016, s.46). I skolen skjer læring etter et oppsatt program hvor de nasjonale læreplanene gir de viktigste føringene (Imsen, 2014).

For at elever skal kunne oppleve suksess og framgang må lærere være direkte, ha innflytelse, være omsorgsfull og aktive, og lidenskapelige opptatt av læring og undervisning. Lærere må være opptatt av hva elevene i klassen tenker og hva de vet slik at de kan skape mening og meningsfulle opplevelser for elevene (Hattie, 2012).

3.1 Læringsmiljø

Læringsmiljøet er preget av de menneskene som til enhver tid utgjør læringsmiljøet, derfor er læringsmiljøet stadig i utvikling (NOU 2016:14). I Norges offentlige utredninger, nr. 14, om bedre læring for elever med stort læringspotensial (s. 45), mener utvalget det er spesielt viktig for elever med stort læringspotensial at læringsmiljøet er utfordrende, men støttende, at lærerne motiverer dem og møter deres læringsbehov. Elever må sosialiseres inn i et læringsfellesskap og kunnskapsfellesskap (Vold, 2013, s.41). I dag har lærere ofte klasser med like mange behov som det er elever. Gjennom å redusere fleksibiliteten prøver lærerne å håndtere klassene. Elever med stort læringspotensial trenger fleksibilitet og mulighet til å velge oppgaver (Smedsrud & Skogen, 2016). Barn med stort læringspotensial trives i læringsmiljø som benytter seg av varierende ideer, tanker og metoder, og hvor miljøet er elevsentrert. Læreren bør oppmuntre eleven til å bli selvstendig og la de ta del i avgjørelser. At elevene får lov å jobbe variert både individuelt og i grupper. Læreren bør lete etter måter å sette læringsmål som sammenfaller med barnas interesser (Sousa, 2009). «Skolene bør skape

et læringsmiljø som utfordrer og støtter elevene til å utvikle seg faglig og utvikle en lidenskap for livslang læring» Idsøe, 2014, s. 148.

I en studie utført ved Senter for Atferdsforskning (referert i Idsøe, 2014) rapporteres det om at lærere har vansker med å håndtere hele bredden i elevgruppen i praksis. De orienterer derfor undervisningen mot gjennomsnittet. Dette kan føre til at de flinkeste elevene føler at de ikke får nok stimulans og støtte fra lærere. Tanken om likhet og likeverd står sterkt i Norges utdanningspolitikk, og man prøver i størst mulig grad å tilrettelegge opplæringen til hver og en inne i klasserommet. Ofte er det de svakere elevene som vil få tilpasset opplæringen i klasserommet, men som nevnt trenger de sterke elevene også en tilpasset opplæring. Mangel på tilgjengelig informasjon både gjennom opplæringen og senere ute i yrkeslivet for lærere kan ha vært en medvirkende årsak til at de sterkere elevene er blitt enda mer ignorert i skolesystemet (Idsøe, 2014). Det er viktig at man skaper et læringsmiljø hvor både medelever og lærer er med på å hjelpe eleven til å realisere sitt potensial.

3.2 Lærernes oppgaver

Elevers skolefaglige resultater påvirkes av undervisningspraksisen til lærerne det er derfor viktig at lærere bruker arbeidsmetoder som forutsetter at elevene samarbeider med andre (NOU 2016:14, 2016 s.37). Derfor skal lærerne strekke seg etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Ved å behandle alle likt i skolen skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 4). Derfor er tilpasset opplæring viktig for å skape en bedre kultur for læring i skolen. Gjennom tilpasset opplæring kan alle elever stimuleres og støttes i å realisere sitt potensial for læring, uavhengig av den bakgrunnen de har (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Elever med stort læringspotensial kan ofte utfordre lærere i klasserommet, de stiller spørsmål, er kritiske og tenker veldig selvstendig. Dette kan by på utfordringer dersom læreren ikke er forberedt. Som nevnt tidligere kan disse elevene fort kjede seg og bli urolige og få en forstyrrende atferd som påvirker resten av klasserommet. For å kunne utfordre og motivere eleven må man ta i bruk tilpasset opplæring. I Generell del av Læreplanen under Tilpassa opplæring står det.

Undervisningen må tilpasses fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, til den enkelte elev og den sammensatte klassen. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevens ulikheter i evner og utviklingsrytme. (Utdanningsdirektoratet, 2015).

For å kunne bli en optimal lærer for elever med stort læringspotensial er det viktig at lærere har kunnskap om strategier som er passende for å stimulere kreativ og kritisk tenkning og tiltak og modeller som passer for å undervise disse elevene. Lærer bør også kunne legge til rette og skape og implementere egnet lærestoff, og selv være i stand til å stimulere kreativitet i eleven. Kunnskap og forståelse for arv- og miljøfaktorer knyttet til evne og intelligensnivå, samt kognitive, sosiale og emosjonelle kjennetegn som et resultat av deres atypiske utvikling skaper en optimal lærer for denne elevgruppen. Alt dette sammen med et fleksibelt, individualisert og differensiert lærestoff kan være med på å skape en bedre skolehverdag for disse elevene. Læreren har en sentral rolle for en positiv akademisk utvikling for alle elever (Hattie, 2009 referert i Idsøe, 2014, s. 149). En lærer med høy faglig kompetanse og pedagogisk kompetanse spesifikt rettet mot elever med stort læringspotensial er den optimale læreren for denne elevgruppen. I tillegg vil positive relasjoner til kollegaer og foreldre skape gode miljøbetingelser som gjør at eleven vil føle seg trygg til å ta i bruk sine evner. Og prøve ut nye områder for tanke og handling (Clark 2013, referert i Idsøe, 2014, s. 150)

Det er to områder jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven når det kommer til læreres oppgaver i ordinær undervisning. Den ene er identifisering/kartlegging og den andre er tilrettelegging se kapittel 1 om problemstilling.

3.3 Identifisering/Kartlegging

Kartlegging har til hensikt å identifisere den enkelte elevs læreforutsetninger i henhold til læringsmål, tilretteleggingsbehov og rammefaktorer. Dette er en forutsetning for å tilrettelegge individuelle tilpasninger i undervisningen som samsvarer med elevens læreforutsetninger og læringspotensial innenfor rammen av fellesskapet. For å kunne tilrettelegge for den tilpassede opplæringen må læreren kartlegge, dette kan være tester, observasjoner, samtaler med elevene og informasjon fra foresatte (Idsøe,2014; Buli-Holmberg, 2015; Smedsrud & Skogen, 2016). I klasserommet kan det ofte fremkomme kjennetegn i oppførselen til barna som gir læreren gode muligheter for å kunne legge merke

til og identifisere hvilke elever som har et stort læringspotensial. Noen av disse kan være prosesserer og at de husker betydelige mengder informasjon, er nysgjerrige, viser tidlig evne til å initiere og utvikle prosjekter, har ofte et stort følelsesregister, har ofte stor selvbevissthet, har et rikt indre liv sett fra et emosjonelt perspektiv. Blant de atypiske egenskapene hos disse eleven kan man blant annet finne at de tenker assosiativt, har evne til å manipulere et system av symboler, er stolte og selvgode, har lederegenskaper og tenker selvstendig (Smedsrud & Skogen, 2016).

Fordi elever med stort læringspotensial er store ressurser er det viktig at de identifiseres og får tilpasset opplæringen slik at de kan bli fremtidige ledere og innovatører som bringer samfunnet vårt fremover (Feldhusen & Jarwan, 2000, s.271). For å kunne møte elevenes behov må man starte med å identifisere disse elevene. IQ skåre og andre tester er sammen med vurderinger gjort av lærere, foreldre og klassekamerater vanlig praksis for å kunne identifisere elever med stort læringspotensial. Dette er det noen som mener har lite mening i forhold til suksess i skolen. En mappe med ting eleven har gjort er en bedre indikator for hvor høy intelligens og potensial eleven har. Det er også sagt at en sjekklister for atferd og oppnåelse er bedre for å identifisere elever som ikke skårer høyt på prøver (Ruf, 2005).

For å kunne identifisere disse elevene må man være enig om hvilken teoretisk modell man bruker som utgangspunkt for å kunne si at man har en elev med stort læringspotensial og deretter finne et instrument som måler nettopp dette. I Norge er det nærmeste vi kommer identifisering intelligens tester utført av PPT, BUP eller andre med kompetanse for å gjennomføre slike tester. Problemet med intelligens tester er at begavelse eller det å ha stort læringspotensial er mer enn å bare skåre høyt på en intelligens test. En elev kan være svært dyktig innenfor musikk, uten å ha en IQ-skåre utover det normale (Se punkt 2.4 og 2.7). Det finnes ikke én oppskrift på hva man skal se etter og hvordan man skal identifisere disse barna, men ved å ha en tanke bak observasjonene man gjør og de skjemaene man fyller ut vil man øke sjansen for å kunne identifisere elever med stort læringspotensial (Smedsrud & Skogen, 2016). Idsøe (2014, s. 22) anbefaler alle skoler og ha et identifiseringssystem som er tilpasset både elevens behov og skolens kultur og behov. Identifiseringen handler ikke om at noen barn er bedre enn andre, eller å vise at et barn er smartere enn de andre. Det handler om å identifisere hvilke læringsbehov de har. Skolen bør bruke flere metoder når de skal kartlegge om elever har stort læringspotensial. Både kvalitative og kvantitative målinger og informasjon fra ulike kilder bør bli tatt i bruk. Idsøe (2014) presenterer fire identifiseringsfaser hvor hver

fase legger opp til at beslutningen tas i hver fase om elevene skal fortsette til den neste. Nomineringsfasen er første fase, og her tar man i bruk lærere, foreldre, venner eller eleven selv for å finne ut om noen av disse ser på eleven som flink, eller om eleven har et stort læringspotensial. Foreldre kan komme med opplysninger om de egenskapene og evnene som har kommet tidlig til syne. Venner kan ha opplysninger som inneholder aspekter foreldrene ikke vet om. Læreren vet hvordan eleven arbeider og opptrer i klasserommet, og eleven selv kjenner seg selv best og hvilke områder den interesserer seg mest for (Idsøe, 2014; Skogen & Idsøe, 2011). Enhver av disse kan komme med opplysninger om eleven som man aldri kunne fått fram i en standardisert IQ-test. Dermed kan man plukke opp de elevene som da kanskje har et stort potensial innenfor andre områder enn de som IQ-testen måler.

I Screeningfasen vil man bruke individuelt administrerte eller smågruppebaserte målinger for å identifisere potensialet innenfor et bestemt område. De individuelle administrerte testene kan teste barnets potensial innenfor mer spesifikke områder, for eksempel matematikk, språk, naturfag. Det kan også være profesjonelle observasjoner, med hjelp fra PPT for eksempel. Intervju eller observasjon av eleven kan også brukes for å identifisere deres interesser og hvordan de foretrekker å lære.

Seleksjonsfasen går ut på at lærere og eventuelt PPT går i gjennom all informasjon som er samlet inn og avgjør hvilke elever som har behov for et mer utfordrende pensum og aktiviteter som ikke blir gitt i det generelle klasserommet. I denne fasen kan det også lages en læringsprofil for hver av elevene hvor man ser deres individuelle styrker og svakheter, en elev med stort potensial innenfor matematikk trenger helt andre bøker og utfordringer enn en elev med stort potensial innenfor språk (Feldhusen & Jarwan, 2000, s.271). Ut i fra dette vil man finne lærebøker og aktiviteter tilpasset hver enkelt av elevene.

I tillegg presenterer Smedsrud og Skogen (2016, s.118) premisser som burde være med i identifisering av denne elevgruppen, som kan knyttes til Idsøes fire identifiseringsfaser:

Identifiseringen bør basere seg på praksisnære prinsipper (tester med utgangspunkt i fag, tema, prosjekter osv.). En bør både bruke foreldre og medelever aktivt i identifiseringsprosessen. Medelever kan faktisk være en veldig god kilde til informasjon om de brukes på riktig måte. De har gjerne god innsikt i hvem som er «smartest» i klassen og hvem som er litt annerledes. Deler av identifiseringen bør gjøres via tester som måler potensialet til elevene (dette for å også muliggjøre identifiseringen av underyttere og

umotiverte evnerike barn). Lærerrangering som er basert på «opplevelsen» av barnet og ikke et læringsutbyttmål. (Det kan være lett å kategorisere barn etter læringsutbytte, men det kan være hensiktsmessig å se på hvordan dette barnet *er*, i sammenheng med litteratur på området). Det viktigste i identifiseringsprosessen er at den må reflektere evner/potensial snarere enn prestasjon. Den må inkludere ulike fagområder og ikke diskriminere grupper av barn på bakgrunn av for eksempel kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, spesialpedagogiske behov, etnisk tilhørighet osv. (Idsøe, 2014, s. 25).

I følge Smedsrud & Skogen (2016, s.119) er det skolen som egner seg best for å identifisere elever med stort læringspotensial, fordi man da kan gi eleven forskjellige tester, i tillegg til andre kartleggingsverktøy som ser på læringspotensialet og læringsutbyttet til elevene. Kartleggingen bør inneholde observasjoner fra både lærere og foreldre. Læreren er en av de viktigste personene i grunnskoleelevers liv. Derfor er de også viktige i identifiseringsprosessen. De må vite hva de skal identifisere og hvordan, men mangelfull kompetanse, kunnskap og informasjon kan ofte sette en stopper for å identifisere og dermed lage adekvate undervisningsopplegg for, spesielt, elever med stort læringspotensial (Smedsrud & Skogen, 2016).

«Begavede og talentfulle elever trenger utfordrende og engasjerende læringsmuligheter, og lærere har ansvaret for å gi riktige nivåer av utfordring og berikelse som igjen kan sikre at hver enkelt elev lykkes» Skogen & Idsøe, 2011, s.123.

3.4 Tilrettelegging

«Når man underviser de evnerike elevene i det vanlige klasserommet må målet alltid være å imøtekomme tempoet, nivået og stilen til de begavede barnas læringsevner, og å frigjøre dem fra strukturer som kan virke hemmende på deres naturlige høye evnenivå»

Skogen & Idsøe, 2011, s.126.

Det finnes flere tiltak og strategier for å hjelpe elever med stort læringspotensial til å nå sitt potensial. Ikke alle er representativ for Norge, men de vil bli presentert her for å gi et overblikk over hvilke som finnes.

Segregering innebærer å gruppere barn etter evne; spesialskoler, spesialklasser og så videre. Segregering skjer for å kunne gjennomføre læring i samsvar med læringspotensial og behov.

Akselerasjon er prosessen hvor en elev får gå gjennom det tradisjonelle pensum raskere enn det som er vanlig. Dette kan være å hoppe over klassetrinn, tidligere skolestart for eksempel. Slik får eleven matchet nivå i forhold til sine egne ferdigheter og motivasjon.

Elever med stort læringspotensial har størst utbytte av en tilnærming som både tillater beriket undervisningsmateriale og akselerert og avansert læring. Undervisningen bør foregå i et stimulerende læringsmiljø og den bør være fleksibel nok til å møte barnets individuelle behov, samtidig som den vektlegger logikk og forståelse (Skogen, 2012; George, 1992).

Vantassel -Baska (2015) bruker følgende definisjon for differensiering. «*The process of differentiation is the deliberate adaption and modification of the curriculum, instructional processes, and assessments to respond to the needs of gifted learners*»

§5 om spesialundervisning for dem som ikke kan få et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen ser ut til å være lite brukt for elever med stort læringspotensial. Dette kan også føre til mistrivsel og til dels varige helseskader (Skogen & Idsøe, 2011, s. 47). George (1997 ref. i Skogen & Idsøe, 2011, s.56) påpeker betydning av at metoder som brukes for å utnytte barns læringspotensial maksimalt må vektlegge logikk og forståelse, være fleksibel nok til å møte barnets individuelle forutsetninger og behov, foregå i et stimulerende læringsmiljø, ha en progresjon som passer barnets forutsetninger, ta mer hensyn til barnets behov enn til skolens og de voksnes prestisje. Kravene til en tilpasset opplæring for de sterkere elevene må i størst mulig grad bygge på elevens faglige kunnskapsnivå, elevens læringskapasitet når det gjelder tempo og omfang, elevens preferanser når det gjelder måter å lære på (Skogen & Idsøe, 2011, s. 56).

Eyre (2000) viser til flere måter å utfordre elever med stort læringspotensial i klasserommet. Eleven kan selv planlegge hvordan den skal gjennomføre en oppgave, dermed gjøre den, for så å gå tilbake og se på hva den gjorde. Dette krever individuell tenking og eleven bruker både kreativ og kritisk tenking.

Elever med stort læringspotensial har som alle andre i norsk skole rett på å motta opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger ifølge § 1-3 i opplæringsloven. De har også rett til spesialundervisning gjennom §5-1 Rett til spesialundervisning som lyder «*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*». Tilpasset opplæring handler om å tilpasse opplæringen til elevens evner og faglige, sosiale og kulturelle forutsetninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 16).

Tilpasset opplæring kan gjennomføres både gjennom ordinær opplæring og spesialundervisning. Begrepet tilpasset opplæring er knyttet til prinsippet om likeverdig opplæring, som vektlegger differensiering i opplæring snarere enn likebehandling (Solstad, 2004, referert i Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s.16).

Differensiering av undervisning og variasjon i undervisningsmetoder, læremidler og organiseringsformer åpner for muligheter for å tilpasse opplæringen. Å stimulere elevens lærelyst, nysgjerrighet og læringsstrategier er med på å tilrettelegge for tilpasset opplæring (Buli-Holmberg, 2015). Tilpasset opplæring og differensiering innebærer stort sett de samme prinsippene, og de går ut på at skolen i undervisningen skal gi elevene tilbud ut fra deres individuelle forutsetninger (Idsøe, 2014). Individuelt arbeid og individuell veiledning blir ofte sidestilt med tilpasset opplæring i den norske skolen. For elever med stort læringspotensial er behovet for individualisert veiledning og støtte stort, men det betyr ikke at disse elevene kun skal jobbe individuelt, det er viktig at lærere finner og bruker arbeidsmåter hvor elevene må samarbeide med andre (NOU 2016:14). Elever med stort læringspotensial har høyt utviklede evner til å tenke selvstendig, og de kan utfordre lærerens kunnskap eller ideer og dominere klassens diskusjoner. De kan framvise forstyrrende atferd i klasserommet, eller de kan kjede seg så mye at de blir «fraværende» og ikke vil samarbeide. For å forhindre at det skjer bør læreren skape utfordring og motivasjon, og dette kan gjøre gjennom tilpasset opplæring (Skogen & Idsøe, 2011).

Differensiering egner seg for elever med stort læringspotensial i det vanlige klasserom, det gjelder også for andre elever. Skal man kunne gi differensiert undervisning til elever med stort læringspotensial trenger man lærere som er opplært til å identifisere og undervise dem (Idsøe, 2014, s.36). I Idsøe (2014, s. 37) presenteres prinsipper for differensiering som lærere kan forholde seg til i forhold til innhold, prosess og produkt, disse prinsippene er hentet fra Tomlinson, 1999; Winnebrenner, 2003; Riley, 2011 (referert i Idsøe 2014). De vil bli presentert kort her. Alt vil ikke bli tatt med ettersom det ikke er relevant for den senere drøftingen. Differensiert innhold vil kreve at lærer har kunnskap om elevens læringshistorie. For å kunne gi en god differensiert opplæring bør læreren finne ut hva elevene allerede vet, slik at eleven ikke må gå igjennom lærestoff de allerede kan. Lærestoff kan komprimeres så eleven kan gå igjennom det raskere. Gi de tid til å reflektere og konstruere mening. Og gi mer komplekst/abstrakt materiell til elever med stort akademisk potensial. Differensiert prosess handler om hvordan lærere organiserer undervisning og måter elever lærer på. I undervisning

bør lærere gi eleven(e) valg om emner, læringsmåter, presentasjonsmåter og arbeidsforhold. Undervisningsmetodene burde variere, og oppgaver som gis burde være åpne og oppmuntre til utforskning. Læreren burde oppmuntre eleven til å reflektere over hva de har lært (metakognisjon), og sørge for at de er engasjert i sin egen læring.

Differensiering kan også skje gjennom akselerasjon og berikelse av den ordinære opplæringen (Idsøe, 2014; Mønks & Ypenberg, 2006; Ruf, 2005). Akselerasjon vil si at eleven får gå igjennom tradisjonelt pensum raskere enn det som er vanlig. Dette kan for eksempel være å hoppe over klassetrinn, starte tidligere på skolen og tilbud om undervisning på høyere utdanningsnivå (Skogen & Idsøe, 2011, s.119). Øking av tempo på gjennomgang av pensum kan ha positive konsekvenser hos elevene, fordi de da føler seg tilfredsstillende faglig utfordret og sosialt akseptert. De står også i mindre fare for å kjede seg. Å utvide og supplere det lærestoffet som vanligvis tilbys på alderstrinnet eleven er på er det man kaller beriking (Adams & Pierce, 2008; Coleman & Cross, 2005; Gavin & Adelson, 2008; Reis & Renzulli, 2010, referert i Idsøe, 2014, s.40). Berikelse av den ordinære opplæringen vil skape en serie med individualiserte, pedagogiske programmer som kan brukes enkeltvis eller i små grupper (Skogen & Idsøe, 2011). Målet er at elevene kan få anledning til å involvere seg mer innenfor et fag enn de ville hatt mulighet til i et «vanlig» klasserom (Idsøe, 2014, s.40).

Det må gjøres vurderinger underveis som gir grunnlag for tilpasset opplæring, samarbeid og felles innsats mellom lærerne sees som nødvendig for å lykkes med tilpasset støtte til læring for alle elever (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s.21). For å kunne gi tilpasset opplæring må opplæringen være tilpasset elevens faglige nivå, elevens læringskapasitet og elevens læringsstil. Og tilpasse opplæringen etter elevens faglige nivå er en selvfølge for alle lærere, men det er som regel de svakere elevene som får denne hjelpen, ofte blir de med stort læringspotensial glemt. Dette kan føre til at de kjeder seg og blir passive tilskuere i undervisningen (Skogen & Idsøe, 2011, s.36). Begrepet tilpasset opplæring innebærer at støtten til læring må være tilpasset, slik at skolen evner å møte mangfoldet i elevenes bakgrunn og læreforutsetninger (Nilsen, 2011, s.38). Derfor er det viktig at lærere tar seg tid til å kartlegge hva den enkelte elev kan, både når klassen er ny og underveis i skoleåret. Som Skogen og Idsøe (2011, s. 36) påpeker: Bare gjennom riktig kartlegging kan opplæringen gjøres rimelig godt tilpasset alle elevene.

Faktorer for realisering av læringspotensial

Eyre (2000) presenterer tre kategorier som er avgjørende for at elever med stort læringspotensial skal få realisert sitt potensial. Disse kategoriene vil i det følgende bli presentert.

Første kategori er medfødte evner. Her snakker man om barns naturlige begavelse og egenskaper/ferdigheter. For eksempel språklig begavet, kunstnerisk eller kreativ. De er naturlig gode på å skrive, og har ingen grammatiske feil, selv om de aldri har blitt lært det. Lærere må være klar over at de som har disse medfødte evnene på et eller flere områder vil søke etter å jobbe med dette området og utviklingen vil skje raskere enn gjennomsnittet innenfor de fenomenene. Manglende støtte til denne utforskningen kan føre til at barnet slutter å søke etter ny kunnskap på området.

Andre kategori er muligheter, støtte og støttemuligheter (tiltak). Disse støttemulighetene handler om skole og hjemme. Som vi har sett tidligere er et støttende miljø med riktige og tilpassede muligheter fremme prestasjoner i stor grad, det kan til og med kompensere for andre typer vansker. Manglende støtte kan føre til at potensialet aldri kommer frem. Barn som allerede presterer på høyt nivå må oppmuntres til å lære enda mer.

Den tredje kategorien er motivasjon og hardt arbeid. Se punkt 2.6 for mere om motivasjon. Motivasjonen henger sammen med hardt arbeid. Det er helt avgjørende for elever med stort læringspotensial. Derfor er det helt nødvendig at oppgavene evnerike barn mottar på skolen er utfordrende nok til at de må anstrenge seg for å mestre dem.

Eyre (2000) viser samtidig til at selv om disse tre faktorene sammen spiller en stor rolle i om elevens potensial får kommet fram, er det fortsatt elever som ikke har alle disse tre faktorene som allikevel klarer å få utløp for sitt potensial.

Elevens læringskapasitet kan være vanskelig for lærere å kartlegge og ta hensyn til. Derfor er det aller viktigste at lærerne vet at det er store forskjeller mellom elevene. Læringskapasiteten er avhengig av flere faktorer, det er til dels medfødt, til dels påvirket av miljøet før og under fødselen og det er genetisk betinget. Derfor kan det være svært vanskelig og nesten umulig å kartlegge hvilken læringskapasitet eleven har (Skogen & Idsøe, 2011). Elever har forskjellige måter å lære på, de har individuelle behov og har forskjellige preferanser når det kommer til tilrettelegging. Dette er noe alle har, men i starten vil man måtte trenge en lærer som tar hensyn til dette, før man etter noen år på skolen selv skjønner hvordan man lærer best.

Intelligens begrepet fokuserer ifølge Howard Gardner ikke på de variablene som er viktige i vårt moderne samfunn, for eksempel kreativitet (Skogen & Idsøe, 2011, s.39). Lærere trenger kunnskap om hvordan elever med stort læringspotensial lærer, hvordan de oppfører seg og hvordan de skiller seg fra andre elever. Lærere trenger også et repertoar av didaktiske strategier som kan bidra til at også denne elevgruppen får tilpasset opplæring (Idsøe,2014, s.15).

Skolens rolle

Deborah Ruf (2005) forteller om mye frustrasjon hos elever og deres foreldre i forhold til skolegang og den hjelpen de føler de ikke får. De forventer at skolen vil anerkjenne elevens evner og legge til rette for dem, men dette skjer ikke alltid. Ruf (2005) poengterer at mange skoler er ukomfortable med å differensiere elever og skille ut de som har et mye større potensial enn andre. Selv om de ganske lett kan differensiere de svakere elevene. Det kan også komme av at noen lærere rett og slett ikke vet hva de skal se etter, siden dette i Norge er noe som er lite forsket på kan man skjønne at også noen lærere heller ikke vet hva det vil si å ha en elev med stort læringspotensial.

Bevissthet om at disse elevene finnes er det første steget for å skape en bedre skolehverdag for elevene og kunne møte deres akademiske, sosiale og emosjonelle behov. Skolen skal ivareta fellesskap samtidig som den håndterer forskjellighet. Den skal inkludere og differensiere, noe som har vært fellesskolens store dilemma, å forene hensyn til enhet og forskjellighet (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 10).

I Norge har vi et utdanningssystem som er ment å favne alle. Noe som også er representert i opplæringsloven § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* 'Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat'. Med dette menes det at alle elever skal få den tilpassede opplæringen de trenger, uansett evner. Det som ofte skjer er at fokuset ofte havner på de svakere elevene og deres tilpassing mens de med stort læringspotensial blir glemt. Resultater fra PISA viser at det er få elever i norsk skole som presterer på høyt nivå i internasjonale tester. Dette kan indikere at elevene med stort læringspotensial ikke får tilstrekkelige utfordringer i den norske skolen (Ella Cosmovici Idsøe, 2014). Hvordan kan da lærere bidra til at disse elevene får mer utfordring? Eyre (2000) sier at for at en lærer skal kunne vite om en skal gi generell

klasseromsundervisning eller tilpasse den for de elevene med stort læringspotensial så kan man på forhånd samle inn informasjon om hva elevene vet. Dette kan foregå ved å spørre hele klassen hva de vet om et spesifikt tema og deretter tilrettelegge undervisningen. Læreren kan også gi en åpen oppgave til hele klassen og se hva svarene blir, og ut i fra dette få en oversikt over hvem som kan hva. En pre-test kan også bli gjennomført for og la elevene selv svare på spørsmål de kan. En annen er å lage en konseptmappe hvor eleven kan legge inn det de selv har gjort rundt et tema og dermed se sin egen utvikling og hva de har lært.

4. Forskningsdesign og metode

Forskningsdesign viser til hovedmønsteret for en undersøkelse og det totale opplegget for et forskningsarbeid (Befring, 2015, s.84). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metode, hvordan jeg har samlet inn data. Forberedelser og gjennomføring vil bli beskrevet, samt tolkning og analyse. Validitet og reliabilitet vil bli vurdert i forhold til gjennomføring og resultater fra undersøkelsen. Kapitlet avsluttes med beskrivelse av styrker og svakheter av metoden.

4.1 Valg av metode

Jeg ønsket å samle informasjon fra flere informanter for å kunne få et bredere grunnlag for en analyse samt en bredere masse av svar. Jeg ville ikke gå veldig dypt inn i få informanters svar, men heller få en oversikt over fenomenet slik lærerne oppfattet det.

Dette er en embedded single case studie med flere analyseenheter. Studien er inspirert av en forskningsoppsummering gjort av Børte, Lillejord og Johansson (2016) hvor de etterlyser flere studier av læreres arbeid med elever med stort læringspotensial. En singel case studie er ment å bidra til kunnskap og videre bygging av teori ved å bekrefte, utfordre eller utvide teorien. Etter å ha lett og søkt på internett, kan jeg enda ikke finne en undersøkelse i Norge som er gjort rundt dette temaet, derfor kan denne studien være et startpunkt for videre forskning.

Studien har et ikke-eksperimentelt design som vil si at jeg ikke har gått inn og endret/manipulert for å se etter endringer. Studien er deskriptiv i den forstand at jeg har studert tingenes tilstand slik de er nå, og jeg ville forklare og beskrive tilstanden og fenomenet slik det er nå. Jeg vil også sammenligne svarene jeg får med allerede eksisterende teori (Kleven, 2012; de Vaus, 2014). Studien er basert på en kombinasjon av ulike data og metoder, bedre kjent som metodetriangulering. Dette innebærer at fenomenet studeres ut fra ulike synspunkter og man belyser problemstillingen ved hjelp av forskjellige data og metoder. Det er brukt en kvantitativ metode for å samle data, og innsamlet data vil bli analysert på en kvalitativ måte samtidig som min fortolkning vil komme inn i resultatene (Grønmo, 2016). I tillegg er tidligere forskning og teori brukt som et grunnlag for selve studien. Samtidig var

jeg bundet av den korte tiden jeg hadde til rådighet, dette ga grunnlag for å velge spørreskjema. Jeg valgte å bruke spørreskjema ettersom det

Begrunnelse for casestudie

Fordi elevgruppen er lite beskrevet i Norge og fordi jeg ønsker et bredest mulig utgangspunkt hvor jeg søker svar på «hvordan» var case studie relevant for min undersøkelse (Yin, 2014). Jeg ville fange opp intensjoner og holdninger i forhold til elever med stort læringspotensial blant lærere på 8.trinn.

Ved å bruke casestudie(kasusstudier) kunne jeg gå i dybden av ett eller noen få tilfeller/fenomener. I eksplorerende (beskrivende) studier er case studier en vanlig fremgangsmåte, fordi problemet som analyseres er nytt og komplekst, og man prøver å få en ny innsikt i ett fenomen. Fordi spesialpedagogikk er et fagfelt som krever kunnskap for å bistå enkeltmennesker er casestudier relevant for forskningen (Befring, 2015). Fordelen med å bruke casestudie er at det er mulig å komme frem til detaljerte og inngående beskrivelser av et fenomen. Ingen metoder er spesielt knyttet til kasusstudier, men det forutsetter både god forskningsmetodisk oversikt og inngående tematisk innsikt i det problemfeltet som skal undersøkes (Befring, 2015, s.90).

Jeg vil sammenligne utdanning, erfaring og kunnskapen til de enkelte lærerne og prøve å forklare dette i forhold til hverandre og om det finnes forskjeller.. Studien gir ikke svar på årsaksspørsmål, men den kan gi opphav til hypoteser om årsaker som kan studeres nærmere med metoder fra den analytiske epidemiologien (Eberhard-Gran, 2017). Studien har en induktiv tilnærming fordi utgangspunktet er erfaringer jeg har gjort gjennom min tid som student. Meningen med denne studien er å fange opp intensjoner og personlige holdninger i forhold til elever med stort læringspotensial.

4.2 Gjennomføring

Det er i denne studien brukt en ekstensiv tilnærming, ved at dataene er samlet inn ved hjelp av spørreskjema. Dette faller inn under kategorien surveyundersøkelse/ surveyforskning (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010). Gjennom surveyundersøkelser kan man samle inn store mengder data fra mange informanter, og gjennom det få troverdig kunnskap om forekomster og sammenhenger (Befring, 2015). Spørreundersøkelsen ble sendt elektronisk per epost, og dette betegnes som CAWI (Computer Aided Web Interviewing) (Johannessen et

all., 2010). Det at studien ønsker å kartlegge og presentere noen fenomener, og opererer med åpne forskningsspørsmål, gjør at den faller innenfor rammene av en induktiv tilnærming (Befring, 2015). Dette innebærer at man i beste fall kan danne nye teorier, men et minstemål er gjerne at man danner utgangspunkt for nye problemstillinger og videre studier (Befring, 2015).

Et krav for å kunne sende ut spørreskjemaet var at rektorer skulle bli kontaktet først. Dette viste seg å være den største utfordringen siden rektorer ofte er travle kan masteroppgaver bli lite prioritert. Det viste seg at veien var lettere å gå om jeg tok kontakt med lærerne direkte også informerte rektor om hva jeg skulle gjøre. Etter flere sendte mail og ingen svar ble jeg nødt til å bruke mitt eget nettverk for å få respondenter. Det vil si at utvalget ikke er tilfeldig, fordi utvelgingsmetoden innebærer at utvalget ikke fyller kriteriene for å være et representativt utvalg. Dette fører til at ytre validitet og overføringsverdien man får ved et tilfeldig utvalg ikke er tilstede og det dermed ikke er representativt for hele den populasjonen man undersøker (Johannessen et al., 2010). Dette betyr nødvendigvis ikke at man trenger å utelukke relevansen helt (Lund, Haugen, & Fønnebø, 2006).

Utvalg

Utvalget er et strategisk utvalg av lærere som arbeider på forskjellige skoler rundt om i landet og har forskjellig utdanningsbakgrunn, noen har lang erfaring i læreryrket, mens andre har mindre erfaring.

Jeg valgte å bruke lærere som jobber på 8.trinn som informanter. For å ikke skape en for stor gruppe å analysere var det greit å velge seg ut et trinn og fokusere på. 8.trinn var et trinn som er greit å begynne på fordi da kan ofte lærerne få informasjon fra tidligere lærere om det er elever med stort læringspotensial i klassen. Elever på 8.trinn er ofte bedre på å uttrykke sine egne behov og vite hva de trenger enn yngre elever, uten at dette nødvendigvis stemmer for alle elever. 8. trinn ble også valgt fordi ungdomsskolen kan være år hvor ungdommer føler mye utrygghet og usikkerhet, og som nevnt er det ofte mange elever med stort læringspotensial som på grunn av usikkerhet bli underyttere, og miste selvtillit på det de er gode til, og derfor er det viktig at lærerne er oppmerksomme på denne elevgruppen og hva de trenger for å kunne få utnyttet sitt potensial.

Rekruttering av informanter var jeg forberedt på kunne bli vanskelig, men jeg trodde det skulle bli lettere enn det det var. Jeg kom i kontakt med en ungdomsskole hvor det virket som lærerne var veldig klar for å bli med å svare på denne undersøkelsen. Dessverre viste det seg at det ikke var så mange som var interessert da nesten ingen svarte på undersøkelsen, selv

etter flere purringer. Da var det på nytt ut å sende mail til rektorer og skoler rundt om i landet og få rekruttert lærere. Dette har vært tidkrevende og frustrerende til tider, men til slutt fikk jeg tak i et utvalg jeg mente var tilstrekkelig.

Spørreundersøkelsen er ment for å finne ut hvordan forskjellige lærere arbeider med elever med stort læringspotensial, og om det er forskjeller mellom lærere, deres utdanning, og kompetanse. Dette fordi jeg føler det mangler norske undersøkelser på dette området og man må starte et sted. Og man kan diskutere hva som sees på som en hensiktsmessig størrelse på utvalget, men i dette spørreskjemaet var jeg mer ute etter så troverdige svar som mulig. Og derfor vil de lærerne som svarer nok være blant de som er villige til å være ærlige og som kanskje er mer enn gjennomsnittlig opptatt av denne gruppen elever.

Spørreskjema

Spørreskjema brukes i pedagogisk forskning for å samle data om fenomener som ikke er direkte observerbar, for eksempel meninger, verdier og oppfatninger (Yin, 2014). Jeg valgte å bruke spørreskjema som metode fordi jeg ville ha flere svar og et større sammenligningsgrunnlag. Slik kunne jeg se om det er forskjeller eller likheter som går igjen.

Spørreskjemaet ble utformet med direkte spørsmål om hva og hvorfor lærerne gjør det de gjør, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg hadde fra starten av. Skjemaet ble utformet i Universitetet i Oslo eget program for spørreskjema, som heter Nettskjema.

Alle spørsmål måtte svares på før man avsluttet. Spørsmålene fokuserte på hvordan lærere på 8.trinn arbeider med elever med stort læringspotensial. Samt hvor lang utdanning de har og hvor mange år de har jobbet som lærere. Det ble også stilt spørsmål om dette hadde vært et tema i deres utdanning og hvor de eventuelt har fått informasjon om denne elevgruppen fra. Slik kunne jeg oppdage likheter og forskjeller hos informantene og deres utdanning samt erfaring fra tide de har jobbet som lærer. En kopi av spørreskjemaet ligger i vedlegg.

Spørsmålene som ble stilt var inspirert av Ella Idsøes artikkel (2015) «Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial» hvor hun stille spørsmål til lærere rundt deres egen praksis.

Fordelen med å bruke spørreskjema er at det er tilrettelagt for å kunne samle inn data fra flere på kort tid. Informantene opptrer anonymt og fordi de svarer på spørsmål i et skjema kan de på en måte gi en skriftlig selvrapport (Befring, 2015, s.77). Spørreskjemaet ble sendt over internett, som ga informantene mulighet for utfyllende og frie svar. Spørreskjemaet ble utformet med åpne svar, det vil si, informantene sto fritt til å gi så lange svar de ville på flere av spørsmålene, dermed varierte også svarkvaliteten, noen svarte med få ord, mens andre ga

større utbroderinger. Dette kom også fram i oversikten over hvor lang tid de forskjellige har brukt på å svare. Noen brukte 10 minutter, mens andre brukte opp mot 20 minutter.

Det vanskelige med et spørreskjema er ofte å oppnå en velvilje hos mottakeren til å fylle ut skjemaet raskt mulig. Det er viktig, men man kan ikke alltid få en garanti på at personer vil svare. Ofte må man purre for å få informanter til å svare. Jeg opplevde at de som hadde sagt ja til å svare, plutselig ikke svarte og at jeg da måtte ut igjen å finne nye informanter. Fordelen med spørreskjema er at informasjonen er registrert i skriftform med en gang informantene har avgitt sine svar (Bjørndal, 2011).

Spørreskjemaet besto av totalt 16 spørsmål som kan sees på som evaluative og hypotetiske ettersom det handler om lærernes egne vurderinger og hva de gjør i gitte situasjoner (Grønmo, 2016). Spørsmålene var en blanding av åpne spørsmål, spørsmål som ikke hadde faste svaralternativer og lukkede spørsmål med faste svaralternativer (Grønmo, 2016). I spørreskjemaet ble det brukt en opsjon som gjør at alle spørsmålene må besvares for å kunne gå videre i skjemaet. Noen av spørsmålene var av en slik karakter at de ikke var aktuelle for alle å svare på. Det var derfor forhåndsspørsmål av typen ja/nei spørsmål «Når du planlegger undervisning, legger du til rette for elever med stort læringspotensial i noen grad?» Ettersom hva man svarte fikk man opp forskjellige spørsmål «hvordan tilrettelegger du for elever med stort læringspotensial? Ved starten av spørreskjemaet ble det opplyst om hva som menes med elever med stort læringspotensial i denne sammenheng. Slik at det ikke skulle oppstå forvirring rundt dette.

Fordi det var lærere som skulle svare på spørreskjemaet så jeg det som forsvarlig og ha flere åpne spørsmål siden lærere ofte har erfaring med å avgi klare svar og fylle ut skjema (Grønmo, 2016). Selv om jeg anså dette som forsvarlig var jeg også klar over at hvis noen svarte på spørreskjemaet om de hadde dårlig tid ville svarene kunne bli korte og lite upresise.

Spørreskjemaet ble prøvd ut på forhånd av en person som er lærer, men som ikke arbeider i 8.trinn. Dette for å avdekke feil ved spørsmål eller svakheter ved hele skjemaet. Etter tilbakemelding og bearbeiding ble skjemaet sendt ut til utvalget. Jeg valgte å bruke spørreskjema osv.

4.3 Etske betraktninger

Enhver forskning må meldes inn til De nasjonale forskningsetiske komiteene (NSD). Jeg hadde planlagt et annet prosjekt først og dermed sendt inn det til NSD. Etter jeg endret problemstilling og tema sendte jeg mail med informasjon om hva som var endret. Dette førte til at når godkjenningen kom var det den første søknaden de hadde godkjent, derfor er det godkjent, men i planen som er godkjent er det ikke dette temaet som blir inngått. Fordi alle lærere har samtykkekompetanse og er over 15 år og dette er noe de velger helt selv og svare på fikk jeg etter litt mail korrespondanse grønt lys fra NSD.

Samtykke er hovedregelen ved forskning på mennesker eller på opplysninger og materiale som kan knyttes til enkeltindivider. Ved en spørreundersøkelse vil samtykke automatisk bli gitt når deltagerne trykker seg inn i spørreskjemaet (Bjørndal, 2011). For at ikke deltagerne skulle kjenne press på å svare, ble det med linken til spørreskjemaet uttrykt at selve undersøkelsen er frivillig og at det ikke er noen tvang til å svare og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra undersøkelsen uten at dette skulle skape ulemper.

Enhver forsker må tenke over før, etter og under innsamling av materiale, de etiske bekymringene som kan påvirke deltagerne i studien (Gall, Gall & Borg, 2007, s.69). Før forskningen og innsamling av informasjon kan begynne må man på forhånd avklare gjennomføringen av prosjektet med ledelsen i skolen. Dette skapte vansker for denne studien, noe som allerede er nevnt i punkt 2.1.

Spørreskjemaet ble lagret i UiOs egne nettskjema hvor jeg har mulighet til å se alle mailadresser jeg har sendt spørreskjemaet ut, men svarene ble kryptert slik at jeg ikke kunne se hvem som har deltatt i undersøkelsen og hva de har svart. Slik ble det vernet om personlig integritet og opplysningene som kom fram ble på en forsvarlig måte tatt vare på (NESH, 2016).

Listen over mailadresser jeg har sendt ut spørreskjemaet til er det kun jeg som har tilgang til og listen vil bli slettet når oppgaven er levert og godkjent. Anonymiteten er ivaretatt i undersøkelsen ved at man ikke kan se hvem som har svart hva.

4.4 Tolkning og analyse

Jeg har valgt å tolke informantenes subjektive opplevelse av deres arbeid med elever med stort læringspotensial. Dette kan sies å være en fenomenologisk tolkning, ettersom man tolker et fenomen. I fenomenologien beskriver en ofte en gruppe mennesker og deres erfaringer med

og forståelse av et fenomen. Fokus er på de mangfoldige virkelighetsforståelsene som menneskene har, deres egne versjoner av virkeligheten. Jeg har forsøkt å forstå meningen bak tiltak og kartlegging lærerne har svart at de gjør, og sett det i sammenheng med andre svar som har kommet i løpet av spørreskjemaet. For at ikke resultatene skal bli for preget av meg og mine tolkninger har jeg prøvd å være selvkritisk på en systematisk måte (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet).

Fenomenologi handler om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2017).

I studien er jeg ute etter erfaringer og opplevelser og læreres oppfatninger av dette. Derfor er en fenomenologisk analyse relevant. Etersom utgangspunktet for fenomenologiske studier er at virkeligheten er slik informantene selv opplever den og at deres opplevelse av sin livsverden gir grunnlag for å forstå deres oppfatninger, meninger og handlinger (Befring, 2015).

I likhet med fenomenologiske studier tar også hermeneutiske analyser sikte på å forstå meningen med handlinger, sett i sammenheng med aktørens intensjoner. Tolkningen foregår på et bredere grunnlag og i lys av en større sammenheng. Man legger større vekt på sin fortolkning av aktørene og deres synspunkter. Fortolkningen vil basere seg i større grad på for-forståelsen til forskeren. For-forståelsen kan omfatte forskerens betraktningmåter, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Forskeren bruker dette som et viktig grunnlag for sin forståelse av aktørene og deres handling og for sin fortolkning av handlingenes mening. Fortolkningen foregår på flere nivåer. På ett nivå legger forskeren vekt på aktørenes egne fortolkninger. På et annet nivå framheves forskerens fortolkning av aktørenes fortolkninger, til dels med utgangspunkt i så vel for-forståelse som helhetsforståelse. Også kalt dobbel hermeneutikk (Grønmo, 2016).

Det vil bli foretatt en kvalitativ analyse av dette spørreskjemaet ettersom det er en liten studie og antall svar er for få til å kode i en større grad av grupper. Det gir ikke grunnlag for å mene noe om omfanget av de resultatene som er kommet fram, men det gir grunnlag for å identifisere noen kategorier av problemer. Jeg valgte å analysere ved å først gå i gjennom hele spørreskjemaet og alle svarene før jeg valgte ut de svarene jeg så som relevante og drøfte i forhold til hvordan jeg tolket dem. Jeg delte så opp i 5 kategorier som alle baserer seg på svar på forskjellige spørsmål. De 5 kategoriene er kartlegging/identifisering, erfaring, motivasjon, elev som ressurs i opplæring og tilrettelegging. Jeg valgte å konsentrere meg om disse

kategoriene fordi det var disse kategoriene det kom flest svar rundt og gav muligheter for tolkning basert på andre svar, samt teori.

Det er ikke resultatene i seg selv som er valide eller ikke, men tolkningen av resultatene som er. Spørsmålet om validitet er en utfordring i utdanningsvitenskapen fordi de fleste målinger er av indirekte karakter. Det essensielle validitetsspørsmålet er om måledata gir et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet eller variabelen man tar sikte på å måle, eller om data som er samlet inn er forurenset av andre faktorer (Befring, 2015). Ved kvalitative studier vil validitetsspørsmålet gjelde omfanget av «researcher bias». Dette kan være forutinntatte oppfatninger og forventninger som kan forstyrre tolkningen og redusere validiteten av data (Befring, 2015). Om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert kan man si at det er validitet. Forskeren styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen.

Validitet og reliabilitet

I testen har jeg bevist laget en beskrivelse av hva stort læringspotensial vil si, ettersom dette er en gruppe elever som ikke har kun et fastsatt begrep. Dette styrker validiteten fordi respondentene fordi det skaper mindre forvirring og begrepet blir mer konkret slik at respondentene mest sannsynlig vil tenke på denne beskrivelsen videre i spørreskjemaet. Det skal samtidig sies at selv om begrepet blir forklart kan respondentene ha tenkt annerledes på hva stort læringspotensial vil si og dermed svekke validiteten fordi de kanskje snakker om elever som de mener har stort læringspotensial, men som ikke går under den kategorien i denne oppgaven.

Fordi jeg har hatt kontakt med deltagerne i forkant og jeg har kjennskap til flere av de kan dette ha påvirket svarene deres slik at de ikke var helt ærlige. Dette kan ha ført til at resultatene er «hyggeligere» at fordi mange av de som svarte kjenner meg og dermed vil lage et bedre inntrykk av de selv som lærer, og pyntet på svarene sine.

Ettersom spørsmålene handler om deres egen virksomhet som lærer, som igjen kan føles veldig personlig. Jeg har prøvd i størst mulig grad å informere om at jeg ikke kan se hva den enkelte svart, men det er ingen garanti for at de svarte mer ærlig av den grunn.

Validiteten kan svekkes fordi jeg på forhånd har min egen oppfatning av hva resultatene ville bli. Etter å ha snakket med flere som har pedagogisk utdanning var jeg av den oppfatning at de fleste følte de manglet kompetanse når det kom til elever med stort læringspotensial. Dette

kan ha vært med å påvirke min tolkning og dermed redusere validiteten, også kalt researcher bias (Befring, 2015).

Siden undersøkelsen ikke har et representativt utvalg vil automatisk validiteten være svekket. For å kunne styrke validiteten i et ikke representativt utvalg har jeg sett på om det er flere som har svart noe av det samme. Dette kan bidra til å styrke validiteten, hvis flere har svart det samme tyder det på at dette er representativt for flere enn bare en.

Ofte er validiteten løsere når det gjelder spørreskjema, fordi man ofte samler informasjon som er veldig strukturert og mer sannsynlig er nøyaktig (Gall, et all.2007). I mitt spørreskjema er ikke strukturen veldig lik et vanlig spørreskjema med bokser man skal krysse av, det er flere spørsmål med åpne svarfelt så deltagerne kan svare hva de vil. Dette gjør at analysen må være grundig og man må se etter likheter i svarene for å styrke validitet.

Spørsmålet om validitet er enda vanskeligere i min studie fordi jeg har et kvantitativt design, med en kvalitativ utforming og analyse. I kvalitative studier er det ofte vanskelig å reprodusere data, fordi informantene kan endre holdninger og tanker over tid. Fordi min studie er utformet med et spørreskjema kan man lettere reprodusere dataen som er kommet fram. Dette kan øke reliabiliteten (de Vaus, 2014). Fordi stort læringspotensial er et fenomen som stadig er i utvikling og får nye dimensjoner er det vanskelig å reprodusere dataen som kommer fram i denne studien, for om vi hadde gjentatt studien om noen år ville kanskje andre kriterier ligge til grunn for å si at noen elever har stort læringspotensial, eller lærere har fått flere kurs innenfor dette emnet og dermed kunne svart annerledes i undersøkelsen.

I et ikke-eksperimentelt design er det umulig å trekke helt sikre konklusjoner om årsaksforhold (indre validitet) fordi man ikke har noen årsaksforhold å undersøke fordi man ikke har manipulert noe (Kleven, 2002). Tilliten til en årsakstolkning kan styrkes gjennom å vise at mulige alternative tolkninger er lite sannsynlige (Kleven, 2002).

Fordi jeg ønsket et bredest mulig syn på dette er spørreskjemaet utformet med åpne svar, altså er det få ja og nei spørsmål, og deltagerne kan svare så mye de vil. Dette kan gjøre reliabiliteten svak, i og med at deltagerne kan svare kort hvis de har dårlig tid, men noen kanskje ville svart lengre om de hadde bedre tid. Å bruke spørreskjema som metode kan ofte svekke reliabiliteten, spesielt i dette tilfellet, hvor lærerne skal fortelle om seg selv og hva de gjør i sitt arbeid, fordi de kan velge å pynte på sannheten og dermed er ikke resultatene helt ekte. Men fordi man har flere respondenter kan man se om det er et mønster, og om flere av deltagerne i studien har svart cirka det samme kan man trekke en konklusjon om at reliabiliteten er god.

Evaluerte og hypotetiske spørsmål skaper en svakhet ved studien fordi det ofte kan bli veldig overfladisk og dette kan skape vansker i tolkningen av spørsmålene (for respondentene) og svarene (for meg).

Spørsmålene er formulert og tilpasset lærere på 8.trinn, men om de har kjennskap til fenomenet som studeres vet jeg ingenting om på forhånd og dermed kan dette svekke resultatet hvis lærere ikke har kjennskap til det og da må svare på spørsmål om det uten å kunne noe om det (Grønmo, 2016).

4.5 Kritisk blikk på egen forskning

I denne undersøkelsen ble det brukt spørreskjema, og man kan nok i etter tid si at å bruke intervju hadde vært mer hensiktsmessig ettersom det var så få respondenter. Ved å bruke intervju hadde man også fått en dypere innsikt i hva de forskjellige respondentene mener med det de sier. Det kan nok sies at å bruke intervju ville vært mer hensiktsmessig for akkurat denne undersøkelsen, men jeg valgte å bruke spørreskjema for å få et større bilde av situasjonen, ettersom vi ikke har tid på et så lite prosjekt og intervju mange personer, i dette tilfellet, lærere. Spørreskjema virket hensiktsmessig fordi det er lite studier rundt dette temaet i Norge, og derfor valgte jeg å belyse det. Det var problemer med å få informanter og dermed ble studien noe mindre enn planlagt. Studien er selvfølgelig ikke generaliserbar, men den kan være et startpunkt for videre forskning.

Fordi jeg hadde forhåpninger om at flere kom til å svare anså jeg spørreskjema som en god metode, i ettertid ser jeg på grunn av få informanter at intervju ville vært mer hensiktsmessig, men dette er en start. Det kunne nok også være stilt flere inngående spørsmål om hva nøyaktig lærerene gjør for å tilrettelegge for disse elevene. Og hvordan et helt løp er fra de får en ny klasse, til de kartlegger og fram til de tilrettelegger.

Det at flere av svarene i undersøkelsen er korte gjør at det blir mye tolkning fra min del, ettersom jeg ikke hadde mulighet til å stille flere spørsmål etter de hadde svart. Dette skaper en drøfting som baseres på svarene deres, men også mye på min egen tolkning.

5. Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg gå gjennom resultatene jeg har fått inn gjennom spørreskjemaet. For å ha en bedre struktur og skape en sammenheng har jeg valgt å kombinere analysen og drøftingen. Jeg vil presentere svarene jeg har fått sammen med litterære beskrivelser samt tolkning og drøfting, dette reflekterer en trianguleringsprosess. Hensikten er å skape en best mulig forståelse av spesifikke forhold. I dette tilfellet, hvordan lærere på 8. trinn kartlegger og tilrettelegger for elever med stort læringspotensial.

Ikke all teori i teoridelen er i like stor grad relevant i diskusjonen, men den er likevel nyttig å ha som et bakteppe for å oppnå en mer helhetlig forståelse og innsikt av oppgavens tema.

Jeg har valgt å analysere og drøfte ved å kategorisere. Ved å se på funnene har jeg kommet fram til 5 kategorier for drøfting. Kartlegging av elever med stort læringspotensial, lærernes kompetanse og erfaring, tilrettelegging av undervisning, elever med stort læringspotensial som ressurs og motivasjon hos elever med stort læringspotensial. De forholdene som er blitt studert blir drøftet med referanse til normer og standarder, dette med utgangspunkt i teorien som er beskrevet tidligere.

Jeg har ikke sett på det sosiale aspektet og jeg vil kun forholde meg til hovedfunnene i undersøkelsen og bruke andre funn for å kunne se sammenhenger. Målet er å få et best mulig helhetsperspektiv på hvordan situasjonen er nå hos lærer og deres kompetanse om elever med stort læringspotensial.

Presentasjon av deltagere

Utvalget i studier består av lærere som jobber på 8.trinn. Dette er et trinn hvor potensialet har vist seg tidligere og man kan sammen med bakgrunnsinformasjon og tester og andre vurderinger finne om man har elever med stort læringspotensial i sin klasse. Det var i alt 7 personer som svarte. Det kan tenkes at de som sa ja til å delta i studien kan være de som er mer opptatt av å hjelpe elever med stort læringspotensial og dermed er det ikke representativt for alle lærere som arbeider på 8.trinn. Deltagerne har alle forskjellige typer lærerutdanning. Det varierer fra grunnskolelærer 5.-10. klasse, til lektor med opprykk, samt allmennlærer utdannet med 1 år etterutdanning. De har jobbet som lærer i alt fra 2 år til 40 år og de jobber på forskjellige steder i landet. Dette skaper et bredt utvalg av informanter noe som kan være

med å skape et større og mer helhetlig bilde av hvordan situasjonen er blant lærere på 8. trinn rundt om i Norge. Det er ikke alle spørsmål som er like relevant for drøftingen og det kan derfor hende at ikke alle spørsmål nevnes her. For fullstendig spørreskjema, se vedlegg.

5.1 Kartlegging av elever med stort læringspotensial

Spørsmål nr.6: Hvordan kartlegger du om det er elever med stort læringspotensial i klassene du underviser?

På dette spørsmålet svarer 5 av 7 personer at de bruker nasjonale prøver og kartleggeren for å kartlegge. Disse prøvene kartlegger kun hvordan elever gjør det i norsk, matematikk og engelsk. Disse tre fagene inkluderer de grunnleggende ferdighetene for kunnskapsløftet, lesing, skriving og regning (utdanningsdirektoratet, 2017). Dermed er det ikke så rart at lærere bruker disse prøvene for å se om elever trenger ekstra hjelp for å tilegne seg de grunnleggende ferdighetene da dette også hjelper læreren til å se hvilke læringsforutsetninger eleven har i henhold til læringsmål. På en annen side kan vi se av Gardners teori om de mange intelligenser (se kapittel 2.7) at evner og potensial kan vise seg på mange forskjellige områder og ikke bare i lesing, regning og skriving. For elever med stort læringspotensial i andre fag enn matematikk, engelsk og norsk vil det med bruk av kun nasjonale prøver og kartleggeren som kartleggingsmateriell bety at de ikke blir kartlagt og dermed ikke får den hjelpen de trenger, og har krav på, og får dermed ikke utnyttet og vist sitt potensial.

En informant svarer: «Vi har brukt resultatene fra nasjonale prøver, og vi har undervisvurderinger som vi bruker til å kunne gi elevene mest mulig undervisning/oppgaver etter nivået de er på». En annen svarer «kartlegginger som nasjonale prøver og kartleggeren. Oppgave- og problemløsning og dialogen vi har i slike situasjoner».

Dette samsvarer godt med det Gardner (2011) belyser i sin teori hvor han poengterer at å kun bruke prøver for å kartlegge om man har elever med stort læringspotensial i klassen ikke er det optimale. Dette samsvarer også med Idsøe (2014) som påpeker at skoler bør anvende en rekke metoder når de skal kartlegge om det er elever med stort læringspotensial fordi en enkelt test ikke kan avdekke alle formet for atferd som disse barna kan vise. Idsøe (2014, s.25) viser også til at identifiseringsprosessen må reflektere evner/potensial snarere enn prestasjon (reprodusering av kunnskap), inkludere ulike fagområder, ikke diskriminere

grupper av barn på bakgrunn av f.eks. kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, spesialpedagogiske behov, etnisk tilhørighet osv.

En person svarer at de også bruker dialog for å kartlegge om det er elever med stort læringspotensial, en annen svarer også at samtaler i tillegg til nasjonale prøver blir brukt for å kartlegge. Dette bygger opp under Idsøe (2014) nomineringsfase (se kapittel 3.3) hvor man kan prate med eleven selv og andre rundt den for å finne hvilke områder eleven interesserer seg mest for. Å bruke dialog med elever og foreldre er et kjent hjelpemiddel for å kunne legge til rette, og dette gjelder selvfølgelig også elever med stort læringspotensial, for da kan de uttrykke sine ønsker og behov og sammen med annen informasjon kan det være en av de fremste måtene å identifisere dem og støtte deres læringsbehov (Idsøe, 2014). I følge Eyre (2000) er muligheter og støtte avgjørende for suksess i skolen og barn bør få dette både hjemme og på skolen.

En person har svart at de ikke gjør noe for å kartlegge om det er elever med stort læringspotensial i sine respektive klasser. På spørsmål om hvorfor ikke det blir kartlagt kommer svaret:

«Har alltid med fordypningsoppgaver til elever som trenger noe mer avansert».

At læreren alltid har med fordypningsoppgaver er en måte å prøve å ta vare på elever med stort læringspotensial, da elever med stort læringspotensial ofte trenger oppgaver som krever mer refleksjon og utnytting av sine ideer og tanker (Sousa, 2009). Selv om læreren har med fordypningsoppgaver kan det og ikke kartlegge om det finnes elever med stort læringspotensial i en klasse føre til at oppgavene ikke er tilpasset nok, og at oppgavene bare føles som ekstra arbeid for eleven, og kan oppleves som en «straff» for at de er flinke. Hvis oppgavene ikke er tilpasset nok, kan potensialet ligge utenfor de oppgavene elevene får, og dermed kan de kjede seg og bruke energien på andre, mindre hensiktsmessige aktiviteter (Skogen & Idsøe, 2011; Eyre, 2000). De trenger ikke bare ekstra oppgaver som er tyngre, de trenger et helt opplegg som er tilpasset dem og deres læringspotensial. Fordi de får ekstra oppgaver som de andre elevene ikke får kan det ende opp med at de blir sittende alene med sine oppgaver og, igjen, kjeder seg fordi lærerne tror de klarer seg selv. Idsøe (2014) påpeker at en for dårlig tilrettelagt opplæring kan føre til at elevene blir underyttere. Smedsrud og Skogen (2016) påpeker at elever med stort læringspotensial trenger et fleksibelt og trygt arbeidsmiljø.

Elever med dårlig læringsutbytte vil ofte få oppgaver og et opplegg som er spesifikt tilpasset dem. Hvorfor skal ikke også de med stort læringspotensial få det? Skogen og Idsøe (2011) påpeker at i Norge har vi ikke noen tradisjon for å ta vare på behovene til elever med stort læringspotensial.

Spørsmål nr.7:

I hvilke fag og/eller områder har du kartlagt og funnet elever med stort læringspotensial?

Her svarer lærere matematikk, naturfag, norsk og engelsk. 1 av 7 svarer at det er «ingen elever i denne kategorien inneværende år». Spørsmål 4 spør hvilke fag lærerne underviser i. De fleste underviser i flere fag, inkludert matematikk, naturfag, norsk og engelsk. Samtidig svarer 4 av 7 at de også underviser i kroppsøving. I følge Gardner (2011) finnes det også en kropps-kinetisk intelligens, som handler om dyktigheten til å bruke hele kroppen for å uttrykke ideer og følelser, som for eksempel en idrettsutøver. Med utgangspunkt i Gardners teori kan man anta at det finnes elever med stort læringspotensial innenfor kroppsøving også. Det kan være en mulighet at lærere vet at de har elever som er gode i kroppsøving, men som ikke tenker over at det kan være et stort læringspotensial i dette faget og dermed ikke oppgir at de har funnet elever med stort læringspotensial i det faget. Det samme gjelder for den som har oppgitt at de har kunst og håndverk, men ikke har funnet noen elever med stort læringspotensial i denne klassen. Ut i fra svarene er det en mulighet for at fordi kartleggeren og nasjonale prøver er det som brukes mest for å kartlegge, ikke blir kartlagt godt nok utenfor de fagene som disse prøvene tester.

5.2 Lærernes kompetanse og erfaring

For å kunne kartlegge må man vite hva man skal se etter. Ved kartleggingsprøver ser man om resultatene avviker fra normalen. Ved å observere ser man hvordan eleven jobber både alene med oppgaver og sammen med andre. På spørsmål om hvordan de har opparbeidet seg kompetanse om denne elevgruppen er hoveddelen av responsen erfaring. Man lærer mye av å erfare og oppleve forskjellige ting, men det er også viktig som lærer og ha kompetanse som bygger på kunnskap og erfaring for å yte best mulig hjelp til alle elever. Kun 1 av 7 personer svarte at kompetansen om elever med stort læringspotensial også kom gjennom utdanning, noe som kan tyde på at dette er et tema som blir lite fremmet i lærerutdanningen. Idsøe

(2014, s.149) påpeker også at det er mangel på tilgjengelig informasjon for lærere gjennom deres opplæring, noe som kan ha medvirket til at elever med stort læringspotensial er blitt enda mer ignorert i det norske skolesystemet.

Erfaring er noe av det viktigste man kan ha og det er ofte slik man lærer best, men når noen av respondentene kun har jobbet i to år kan det være begrenset hvor mye kunnskap de har opparbeidet seg om elever med stort læringspotensial. Læreres ansvar består, blant annet av, og se de elevene som trenger ekstra tilrettelegging. Og se de elevene med stort læringspotensial når man ikke har hatt om det i utdanningen kan, som nyutdannet, bli en vanskelig oppgave. Kunnskap om elever og hva de kan trenge hjelp med er en viktig del av å kunne legge til rette for god opplæring, spesielt for elever med stort læringspotensial (Smedsrud & Skoge, 2016; Idsøe, 2014; Skogen & Idsøe, 2011). Erfaring og kunnskap går hånd i hånd, med tanke på at erfaring skaper kunnskap, mens kunnskap kan legges til grunn for å forstå det man erfarer. Derfor er det ikke bare erfaring som trengs for å kunne ha en god kompetanse om elever med stort læringspotensial. Det trengs kunnskap i bunnen, for å kunne forstå hva man skal se etter og hva som kjennetegner at en elev har stort læringspotensial. Kunnskap om hva slags læringsbehov disse elevene har, og hva tilpasset opplæring for denne elevgruppen betyr er nødvendig får øke deres mulighet til å oppnå et bedre læringsutbytte (Idsøe, 2015).

Her kan man selvfølgelig også diskutere hva som burde være prioritet i lærerutdanningen og lærere burde ha mer spesialpedagogikk, men den diskusjonen får man ta ved en annen anledning. På den annen side kan man si at erfaring er det viktigste ettersom det skaper kunnskap rundt de tingene man har erfart. Og at man slik bygger opp et «lager» med erfaring og dermed vet hva som kjennetegner en elev med stort læringspotensial. For de lærerne som har jobbet i over 20 år vil nok de erfaringene de har være nyttig og ha når det kommer til identifisering og kartlegging av de elevene som har stort læringspotensial.

Det kan også tenkes at noen ser på erfaring som en positiv ting, og at de da ikke har trengt å tilegne seg den kunnskapen. Men da kan det godt tenkes at de årene de har brukt på å tilegne seg erfaring og dermed kompetanse om denne elevgruppen så har de hatt flere år hvor de kanskje ikke har oppdaget at de har elever med stort læringspotensial i klassen, og dermed har ikke disse elevene fått den hjelpen de trenger. Som Idsøe (2014) påpeker. Elever med stort læringspotensial trenger lærere med god kunnskap til elevgruppen for å kunne få en god tilpasset opplæring.

En person svarer at den har hatt om elever med stort læringspotensial i utdanningen sin. Dette er samme person som har jobbet i kun 2 år og er den med minst yrkeserfaring i undersøkelsen. Det kan tenkes at noe er blitt gjort i lærerutdanningen de siste årene og at det er blitt et mer aktuelt tema for lærere også. Dette er positivt og viser at man kanskje er på tur i riktig retning når det kommer til å gi elever med stort læringspotensial et ordentlig opplæringstilbud. Det skal samtidig sies at kanskje ikke alle lærerutdanninger har samme tematikk, men det er i det minste en lærerutdanning i Norge som har satt fokus på disse elevene.

Noen svarer også at de «holder seg oppdatert på det som rører seg på dette fagfeltet». Dette er selvfølgelig bra, dette kan føre til nye tanker og ideer om hvordan man kan kartlegge om det er elever med stort læringspotensial i klassen. Samtidig som de da kan hjelpe andre kolleger til å gjøre de oppmerksom på denne elevgruppen. Men det kan godt tenkes at selv om man prøver å holde seg oppdatert vil ikke alt bli husket på. Det er også vanskelig å tolke hva personen mener er å «holde seg oppdatert». Dette kan være å lese utdanningsnytt, eller å lese avisartikler om dette, de få gangene det skrives om. Et ledd som kan være med å utvikle kunnskapen til lærere om barn med stort læringspotensial er å opprette etter- og videreutdanning for lærere så de har mulighet til å tilegne seg mer kunnskap om denne elevgruppen. Det er vanskelig å legge alt inn i pensumet på en ordinær lærerutdanning, men det burde være tilgjengelig for lærere.

5.3 Tilrettelegging av undervisning

Om man ikke tilrettelegger for barn med stort læringspotensial vil de stå i fare for å utvikle et skjevt selvbilde og bli underyttere (Edwards, 2009, referert i Smedsrud & Skogen, 2016, s.53). For samfunnet vil det og løfte fram og identifisere fremtidige talenter innenfor forskjellige yrker som kan føre landet fremover og sørge for innovasjon og økonomisk bærekraft være viktig (Smedsrud & Skogen, 2016, s.53). Derfor er det viktig at lærere kan tilrettelegge slik at elever med stort læringspotensial får utnyttet sitt potensial og dermed bli en viktig ressurs for vårt samfunn i årene fremover.

De drøftingene som er gjort rundt tilrettelegging for elever med stort læringspotensial er ment som generell drøfting, det er viktig å ta i betraktning at elever med stort læringspotensial ikke er en ensartet gruppe og at det må tas individuelle hensyn når man tilrettelegger for dem.

Spørsmål nummer 14: Føler du du har nok kompetanse om denne elevgruppen for å kunne legge til rette for dem?

5 personer svarte ja, mens 2 personer svarte nei.

I tillegg ble spørsmålet **Har du i noen del av utdanningen din spesifikt lært om elever med stort læringspotensial?** Stilt. Her varierer svarene:

En lærer svarer «Nei, men har lært om å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, og denne kategorien elever hører også med her»

Mens en annen svarer «Tilpasset opplæring gjelder for alle, de med lite eller stort læringspotensial».

Disse to svarene kan tolkes dit hen at disse lærerne tenker alle elever går under tilpasset opplæring og at de dermed klarer å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial. Som nevnt tidligere i oppgaven er det viktig at lærere har kompetanse om denne elevgruppen for å kunne legge til rette for dem. Uten kompetanse er det vanskelig å kjenne igjen disse elevene, og derfor ikke tilrettelegge for dem. Derimot er det vanskelig å si hvor mye om tilpasset opplæring disse lærerne har hatt. Har de hatt mye kan det tenkes at de klarer å hjelpe de elevene med stort læringspotensial, men har de i mindre grad hatt det vil det være vanskeligere å tilrettelegge for dem.

De resterende svarene var nei, eller i svært liten grad.

Spørsmål nummer 9: Når du planlegger undervisning, legger du til rette for elever med stort læringspotensial i noen grad?

Her svarer 6 av 7 ja, mens 1 svarer nei.

Det ble ikke stilt videre spørsmål om hvorfor det ikke blir tilrettelagt for elever med stort læringspotensial, men det kan tenkes at den personen som har svart nei er samme person som sa de alltid hadde med fordypningsoppgaver og dermed heller ikke kartla om den hadde elever med stort læringspotensial i klassen.

Spørsmål nummer 10: Hvordan tilrettelegger du for elever med stort læringspotensial?

Dette spørsmålet ble stilt til de som svarte ja på spørsmål nummer 9.

Hos de som svarte ja svarer flere at de tilrettelegger ved å gi åpne, fordypnings og mer avanserte oppgaver. Andre svarer at de utfordrer elevene på om de kan drøfte, reflektere og se sammenhenger. Noen sier også at eleven(e) en sjelden gang blir tatt ut av klasserommet. Det er ingen som snakker om berikelse og økt tempo, selv om tilpassede oppgaver kan gå under dette, er det ingen som viser til at elever tar fag på et høyere nivå enn de andre, noe blant annet Skogen & Idsøe (2011) viser til som eksempler på hvordan man kan legge til rette opplæringen for elever med stort læringspotensial. Det kan tenkes at økt tempo er det disse lærerne mener med oppgaver som er vanskeligere og mer utfordrende, men ingen nevner spesifikt økt tempo i fag.

En av lærerne svare at de tilrettelegger for elever med stort læringspotensial med å:

«utfordre elevene om de kan se sammenhenger, kan drøfte, kan se likheter/ulikheter, refleksjon»

Det er vanskelig å vite hva utfordring vil si og hvordan læreren utfordrer eleven, om den gis tekster som er vanskelige, noe Eyre (2000) nevner som en måte å gi utfordringer i klasserommet eller om den får oppgaver som krever mer refleksjon og tanker rundt oppgaven, noe som også i litteraturen blir nevnt som gode utfordringer for disse elevene. Det kan derimot sies at dette nok er gode metoder for å prøve å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Fordi dette som regel er oppgaver som krever mer tenking og større refleksjon rundt det de svarer. Og læreren kan få et større innblikk i hvordan eleven tenker. Elever med stort læringspotensial har størst utbytte av en sammenhengende tilnærming, som både tillater beriket undervisningsmateriale og akselerert og avansert læring (Smedsrud & Skogen, 2016). Undervisning av denne elevgruppen bør være en gjennomgående prosess som evalueres og planlegges på lik linje som annen undervisning.

Læreren som sa

«Har alltid med fordypningsoppgaver til elever som trenger noe mer avansert»

Gjør de elevene med stort læringspotensial en bjørnetjeneste ved å bare gi de ekstra oppgaver, man kan tro at de får et bedre utbytte av det, men det er ikke optimalt for disse elevene. De trenger all den hjelpen de kan få, og et undervisningsopplegg som er nøye tilrettelagt for dem. De trenger også støtte og oppmuntring utover disse oppgavene (Smedsrud & Skogen, 2016). Man kan jo også argumentere for at ekstra oppgaver er bedre enn ingenting, men det er viktig å tenke på at oppgavene også må være tilpasset eleven. Det som for de andre elevene kan være fordypningsoppgaver kan være enkelt for en elev med stort læringspotensial. Dette kan sees i lys av det Eyre (2000) sier om nødvendigheten av at oppgavene elever med stort læringspotensial får i skolen er så utfordrende at de må anstrenge seg for å mestre dem. Hvis dette ikke skjer risikerer man at eleven utvikler dårlige arbeidsstrategier. Oppgavene vil ikke være tilpassede nok og de kan ligge et nivå under der eleven er, og dermed får eleven oppgaver som er for enkle og den vil da kjede seg og bruke tiden på mindre fornuftige ting. Smedsrud & Skogen (2016, s.42)

sier at det er viktig at læreren guider elever til å finne svaret selv eller er med å bidra i en tankeprosess hvor man leter etter svarene sammen. På en annen side kan en også se at jeg vet jo ikke hvilke oppgaver denne læreren gir og hvordan de fungerer i klasserommet, og derfor ikke har belegg for å kommentere det, og hvis det er slik at oppgavene er bra og godt tilrettelagt vil det hjelpe elevene med stort læringspotensial.

En annen lærer viser til at det å gi flere muligheter gjør at man kan tilpasse opplæringen innad i klasserommet, læreren svarer:

«ved å gi åpne oppgaver kan alle få utfordringer, og det synes jeg fungerer godt. I klassen kan også elevene arbeide med ulike temaer, slik kan elevene selv være med å bestemme hva de ønsker å arbeide med. I tillegg er det viktig at de gis utfordringer underveis».

Dette kan oppfordre elevene til å benytte seg av varierende ideer, tanker og metoder. Noe Sousa (2009) også mener kjennetegner et læringsmiljø hvor elever med stort læringspotensial trives og utvikler seg. Idsøe (2014) viser også til at åpne oppgaver oppmuntrer til utforskning og skaper læring for elever med stort læringspotensial. Det og kunne arbeide med ulike temaer og la elevene få velge og være selvstendige er også ifølge Idsøe (2014) noe som bidrar til å skape læring hos elever med stort læringspotensial. At elevene selv kan være med å bestemme hva de ønsker å arbeide med er ifølge Idsøe (2014) en god måte å differensiere innenfor klasserommet. Da kan elevene velge selv velge hvilke oppgaver og nivå de vil jobbe på, som skaper motivasjon for læring. Eyre (2000) påpeker samtidig at åpne oppgaver kan ha en negativ virkning fordi oppgaven kan et lavt nivå, som gjør at de med stort læringspotensial kjeder seg. Det kan også være negativt fordi man forventer at alle elever vil gjøre sitt beste, og de med stort læringspotensial vil gjøre det best, men de som ikke er motiverte for oppgaven vil kun gjøre det minimale av det som er krevd. Oppgaven kan også ha en for kort tidsramme for eleven å løse den på. Ofte vil elever med stort læringspotensial søke et mer komplekst svar og bruker lengre tid enn det som er satt av. Elever med stort læringspotensial trenger å streve litt og jobbe hardt med forskjellige ideer, for det er da læring som regel oppstår (Eyre, 2000).

En informant sier også at «Jeg er bekymret for en utvikling der disse elevene tas ut av fellesskapet for å kunne få utvikle seg sammen med likesinna. Jeg har tro på at den beste læringa og den beste faglige utviklingen skjer i et flerstemt fellesskap».

Læreren som uttrykte dette har støtte fra mye teori og forskning når han sier at læring og faglig utvikling skjer i et flerstemt fellesskap. Selv om det blir foreslått av blant annet Eyre (2000) at elever med stort læringspotensial kan få mer ut av å bli satt i grupper med andre som ligger på samme intellektuelle nivå er det viktig å samtidig være klar over hvor viktig det er at elevene med stort læringspotensial også får et godt utbytte av og lære i samspill med resten av sin klasse. For å unngå at disse elevene ikke blir tatt ut av fellesskapet må man ha en ordentlig tilpasset opplæring som gjør at disse elevene kan fortsette i fellesskapet samtidig som de får utnyttet sitt potensiale.

Spørsmål nummer 13: Hva synes du fungerer godt og hvilke utfordringer ser du når du skal tilpasse opplæringen for disse elevene?

En av informantene svarer:

«Jeg synes det vi gjør fungerer godt, men det kan til tider være vanskelig å tilrettelegge nok for de med stort potensial, da vi opplever at de kan gjøre seg litt fort ferdig med oppgaver. Spesielt om det er oppgaver som alle får»

At læreren selv er klar over dette skaper et inntrykk av at de vil hjelpe elevene så godt de kan, men at det kan være vanskelig fordi de jobber så raskt. Derfor er det viktig at disse elevene får en god tilrettelegging i skolen, i dette tilfellet ville kanskje akselerasjon være et godt alternativ slik at elevene kan få utfordringer og oppgaver etter deres nivå, og dermed bruker lengre tid på oppgavene som skal gjøres. Dette kan også ha en sammenheng med svar på hvilken kunnskap noen føler de mangler hvor et av svarene sier «...Mangler kunnskap om hvor jeg finner fordypningsoppgaver». Dette tyder på at mange kun bruker fordypningsoppgaver for å tilrettelegge for disse elevene. Det er, som sagt, ikke nevnt noen form for akselerasjon i svarene tidligere, og dermed er det tydelig at det ikke har blitt gjort. Ser man dette i lys av kapittel 3.4 om tilrettelegging hvor akselerasjon blir nevnt som et grep i tilrettelegging kunne lærerne om mulig latt eleven gå et år over i de fagene de er flinkest i. Eleven ville kanskje følt at de fikk mer utfordring og oppgavene ville blitt vanskeligere. Istedenfor å bare få fordypningsoppgaver om samme tema som resten av klassen gjennomgår. Elever med stort læringspotensial trenger denne tilretteleggingen for å kunne få et godt utbytte av opplæringen. Det er selvfølgelig ikke det eneste de trenger, men det er et tiltak som absolutt burde vurderes av lærere. At det er vanskelig å tilrettelegge nok er forståelig da deres kunnskapsnivå innenfor noen områder kan overgå en læreres kunnskap. Da kan en ide være å ta inn en ekspert på feltet til å både undervise og lage oppgaver for de elevene med stort

læringspotensial. Ekspertene er ofte veldig gode på å forklare deres felt fordi de er dypt interessert i det. Elevene kan da stille spørsmål som er vanskelige og de kanskje ikke ville fått svar på av læreren. Eksperten kan også hjelpe læreren til å forstå mer på det spesifikke feltet som blir gått igjennom (Eyre, 2000).

En annen utfordring som blir nevnt er:

«ved felles gjennomgang av fagstoff kan det ofte bli kjedelig».

Dette er forståelig når man har elever som har et potensial over andre elever i samme klasse, men det må prøves å bli tilrettelagt også for dette. Her kommer også akselerasjon inn i bildet, om de får lov å hospitere i klasser over deres egen vil undervisningen bli mer spennende og eleven kan oppleve en motivasjon for å lære, og man kan unngå at de kjeder seg. På den annen side kan en si at det ikke, for det sosiale miljøet, er hensiktsmessig at eleven går i mellom trinn. Da dette kan skape en større avstand mellom eleven og dens egen klasse. For å unngå at det blir kjedelig kan man også her vurdere å trekke inn en ekspert som kan undervise og være med å utforme en time for elevene som gir alle utfordringer.

En informant sier

«ved å gi åpne oppgaver kan alle få utfordringer»

Informanten mener dette også fungerer godt. Dette er et positivt tiltak som vil kunne gi elever med stort læringspotensial en større mulighet for å finne oppgaver som gir de utfordringer. Samme informant sier også at å arbeide med ulike temaer kan elevene selv være med å bestemme hva de ønsker å arbeide med, noe som også kan bidra til at elevene med stort læringspotensial får de utfordringene de trenger. Og opplæringen tilpasses ut fra deres ferdigheter. Man må anerkjenne at disse elevene faktisk finnes. Mirman (2003) viser til noen spesifikke egenskaper ved undervisningen som evnerike barn vil dra spesielt nytte av. Den ene er blant annet individuelle læringsmuligheter hvor eleven kan jobbe fritt, fremfor mye regler, rutiner og et statisk læringsmiljø som er preget av en spesiell undervisningsform. Det pekes også på at muligheten til å utfolde og videreutvikle sine unike læringsforutsetninger og interesser. Ved å la elevene selv bestemme hva de vil arbeide med vil de kunne få de individuelle læringsmulighetene og muligheten til å utfolde og videreutvikle sine unike læringsforutsetninger og interesser

Det å gi andre oppgaver er ikke blitt spesifisert i noen svar om dette gjelder akselerasjon eller bare litt tyngre oppgaver.

Undervisning bør vektlegge logikk og forståelse, være fleksibel nok til å møte barnets individuelle behov. Bør foregå i et for barnet stimulerende læringsmiljø. Barn med stort læringspotensial kan ha andre læringsbehov enn andre elever, og disse bør imøtekommes på best mulig måte (George, 1992). Læringsmålene til evnerike barn bør planlegges, skrives ned og gjennomgås med barnet selv, slik at man har god innsikt i hva som forventes. Å planlegge undervisningen for elever med stort læringspotensial bør være en gjennomgående prosess som evalueres og planlegges på lik linje som annen undervisning (Smedsrud & Skogen, 2016).

En lærer svarer «I klassen kan også elevene arbeide med ulike temaer, slik kan elevene selv være med å bestemme hva de ønsker å arbeide med»

Det er ikke nok at barna arbeider for seg selv og utenfor pensum, uten videre støtte eller planlegging rundt arbeidet. Manglende tiltak vil føre til at barna mistrives og da gjerne retter energien mot andre, lite nyttige aktiviteter. Derimot er det også positivt at de får arbeide med ulike temaer og de kan få velge hva de selv vil jobbe med. Dette kan motivere til arbeidslyst og øke motivasjonen fordi de faktisk får velge selv hva de vil jobbe med, noe som gjør at de kan velge det de interesserer seg mest for (Eyre, 2000).

5.4 Elever med stort læringspotensial som ressurs

Ingen nevner å bruke kompetansen til elever med stort læringspotensial som et grep i tilrettelegging, men på spesifikt spørsmål om dette svarer flere at de gjør det.

Spørsmål nummer 11

«Bruker du kompetansen til elever med stort læringspotensial som ressurs i opplæringen?»

6 av 7 svarer at det gjør de. 3 av personene oppgir at de lar elever med stort læringspotensial veilede andre elever, noe som bidrar til mer læring for alle elever. For å kunne lære noe bort, må man kjenne stoffet godt, noe som vil si at elever med stort læringspotensial blir utfordret i større grad, enn bare ved oppgaveløsning. På en annen side kan man si at dette kan skape skiller i klasserommet, at de elevene som skal få hjelp av en annen elev kan føle at de er mindre smart og mindre verd enn de andre. En person sier at elevens oppgaver ofte blir brukt som eksempel på gode oppgaver ved at de leser oppgaven høyt for klassen, men at den er anonymisert. Dette er en god måte å utnytte en elevs ferdigheter slik at andre i

klassen kan få nytte av det, men dette må avklares med eleven selv først, det er ikke alle som vil ha oppgaven sin lest høyt, til tross for at det er en god oppgave.

En annen lærer sier

«Det fungerer godt at de skal lære bort kunnskap. Da føler de at de får bidra, og må tenke metakognitivt om grammatikk...».

Metakognisjon er evnen til refleksjon/ tenkning om tenkning. Tiltak som lages for elever med stort læringspotensial burde gi dem mulighet til å bruke og forbedre sine metakognitive evner ettersom de har en større evne til metakognisjon, det skal samtidig nevnes at alle elever vil få noe ut av å få tenke metakognitivt (Idsøe, 2014; Eyre, 2000). Dette gjør at å bruke elevene som ressurs ved å la de hjelpe andre, og lære bort får de mulighet til å tenke kognitivt og dermed vil de også få utnyttet litt av potensialet sitt. Å hjelpe eleven til å tenke metakognitivt ettersom det bidrar til at de kan tenke mer selvstendig på deres egen læring og få en bedre selverkjennelse (Eyre, 2000).

En annen svarer «Viktig at de blir brukt som gode rollemodeller for de andre elevene i klassen».

Hva som menes med dette kan tolkes på flere måter. Det kan hende at denne læreren ser på alle elever med stort læringspotensial som flinke, og at de er den typiske 6er eleven som gjør det den skal og som aldri bråker. Hvis det er en elev med stort læringspotensial som også er pliktoppfyllende og gjør det den skal på skolen er det forståelig at lærere vil bruke de som gode rollemodeller, men da må en også være forsiktig med og ikke framheve de for mye, ettersom dette kan skape et større press på både den enkelte elev, og de andre elevene rundt. I dette tilfellet kan det være at læreren tenker på elever med stort læringspotensial som de som er skoleflinke. Det er flere forskjeller mellom de skoleflinke elevene og de med stort læringspotensial. Se kapittel 2.2 for oversikt over forskjeller mellom skoleflinke og elever med stort læringspotensial. Det kan også tenkes at læreren mener at eleven burde brukes som eksempler for de andre elevene når det kommer til skoleprestasjoner. Hvis det er tilfellet kan dette være mindre positivt fordi elever med stort læringspotensial ofte tenker grundigere og løser oppgaver på andre måter enn det læreren ber de om. Dette kan føre til at elevene som ikke har et stort læringspotensial ikke forstår arbeidsmetodene til de med stort læringspotensial fordi de ofte trives best med kompleksitet og ofte tenker lengre og mer rundt et tema (Smedrud & Skogen, 2016; Idsøe, 2014; Skogen & Idsøe, 2011). En kan også tenke at dette er positivt for de andre elevene fordi de kan bli utfordret til å tenke annerledes og ikke

bare forholde seg til en bestemt måte å løse oppgaver på. Man kan se til Sousa (2009) som sier at man burde være forsiktig med å bruke elever med stort læringspotensial som mentorer for andre elever da elever som har et stort læringspotensial ofte tenker annerledes enn de andre elevene.

Et av svarene er:

«I noen grad kan de hjelpe sin makker»

Et svar som dette kan antyde at læreren ikke ser at elever med stort læringspotensial kan være en ressurs i opplæringen. De kan som de andre svarene oppgir, hjelpe de andre elevene i fag, være gruppeledere, oppgavene deres kan brukes som eksempler og de kan hjelpe elever som sliter med å komme seg videre. Eyre (2000) peker også på at de kan være med å planlegge undervisningen, sammen med andre elever. Dette gjør at læreren får litt mindre å gjøre, mens elevene får utfordret seg selv på en helt annen måte. På den måten kan elever med stort læringspotensial komme med ideer til hvordan de ønsker at undervisningen skal være.

En annen utdyper «...Viktig å passe på at slikt arbeid ikke hemmer de elevene med stort læringspotensial»

Nettopp dette er viktig å huske på. Selv om det er mange fordeler ved å la elever med stort læringspotensial kompetanse som ressurs, må de også få rom til å være seg selv, og være som andre elever uten å føle at de er langt over deres medelever. Elever med stort læringspotensial kan allerede slite med å føle at de ikke passer inn og derfor er det viktig at lærer passer på at ikke eleven føler seg enda mer utilpass. Og at dette fører til en negativ spiral.

5.5 Motivasjon hos elever med stort læringspotensial

En peker også på at motivasjon er en utfordring. Som beskrevet i teoridelen er medfødte evner og muligheter ikke nok for å kunne sikre suksess (Eyre, 2000). Eleven må ønske å oppnå noe og jobbe for å oppnå det. Altså er motivasjon veldig viktig.

En lærer sier «Har opplevd elever som ikke ønsker mer utfordring, fordi det enkleste er å ikke utfordre seg selv»

Som nevnt tidligere i oppgaven er motivasjon en av de viktigste faktorene for å kunne få utnyttet sitt potensial. I følge Eyre (2000) må eleven selv ha et ønske om å oppnå mer, og strekke seg lengre. Derfor burde skolene ha oppgaver som gjør at elevene må jobbe hardt for å løse oppgavene, noe som bidrar til at eleven vil jobbe hardt og lager seg gode arbeidsrutiner. Eyre (2000) peker også på at mange elever som ikke har laget seg gode arbeidsrutiner og bare «surfet» sin vei gjennom skolegangen ved å gjøre det minimale som er blitt krevd av dem ofte ikke får utnyttet sitt potensial og heller ikke er klar over hvilket potensial de har. En kan tolke svaret slik at informantene da ikke tenker over at som lærer er oppgaven å motivere elevene til mer læring, nettopp ved å la de få utfordring, og da skape motivasjon for læring. På den annen side kan det hende at eleven ikke har lært seg gode arbeidsmetoder og derfor ikke er vant til å måtte utfordre seg selv.

Svaret fra informantene kan også tolkes som at læreren tenker på dette som en flink elev. Dette utsagnet kan stemme for de flinke elevene, men ikke for de med stort læringspotensial som vi ser av tidligere del i oppgaven hvor forskjeller mellom disse to gruppene beskrives. Som nevnt tidligere er en av forskjellene på disse to gruppene av elevene at elever med stort læringspotensial er ivrig etter å lære, men at skolen ikke klarer å tilfredsstille og stimulere deres nysgjerrighet, noe som igjen kan gå utover motivasjonen. Det at elevene ikke ønsker mer utfordring går ikke overens med Smedsrud & Skogens (2016) beskrivelse av elever med stort læringspotensial. Disse elevene ønsker utfordring og tar mer enn gjerne imot utfordringer lærerne gir de, men som nevnt kan det være vanskelig for lærere å vite nøyaktig hva eleven ønsker. Ofte kan det virke som elever med stort læringspotensial aldri blir fornøyd fordi de løser oppgaver raskt og konstant stiller spørsmål om hvorfor ting er slik de er. Noe som kan være veldig utfordrende om lærere ikke har kunnskap om disse elevene og hvordan man skal tilrettelegge for dem. Det skal selvfølgelig sies, og dette gjelder for alle typer utfordringer elever har, så er det individuelle forskjeller som gjør at en elev kan ha stort læringspotensial, men ikke gå inn under de beskrivelsene som er gjort tidligere i oppgaven.

Smedsrud og Skogen (2016) viser til at det er en tendens å ikke skille mellom høyt presterende elever og elever med stort læringspotensial. Dette er en misoppfatning som er utbredt i Norge, og kan handle om at høyt presterende elever er lettere å identifisere enn elever med stort læringspotensial. Selv om en og samme elev kan havne i begge kategorier.

En informant påpeker at det er utfordring at de ikke alltid kan ha et sideprosjekt, og at undervisningen da blir for enkel for dem. En annen påpeker også at det til tider kan være

vanskelig å tilrettelegge nok for de med stort potensial. Det er positivt at lærerne ser denne utfordringen og er klar over at dette skjer, men at de kan synes det er vanskelig å tilpasse absolutt alt i skolen for disse elevene. Dette gjelder også for elever med andre vansker i skolen. Det er som nevnt i opplæringsloven § 1-3 at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, og man vet at lærere gjør så godt de kan for å få til dette. Samtidig når man underviser en klasse på 20+ elever blir dette vanskelig og man glemmer litt de som ser ut til å klare seg selv. Fokuset kan havne på de svakere elevene som trenger hjelp for å komme seg på samme nivå som resten av klassen. Da er det kanskje ikke så rart at de som ligger over gjennomsnittet blir litt bortprioritert og dermed «glemmes».

Det er helt avgjørende for disse elevene at det er en skolekultur hvor kunnskap, læring og utvikling innenfor fagfelt verdsettes (Smedsrud & Skogen, 2016, s.50).

5.6 Refleksjoner rundt konsekvenser

I denne delen av drøftingen vil jeg ta for meg konsekvenser av hva en for dårlig kartlegging og tilrettelegging kan føre til hos elever med stort læringspotensial. Selv om dette ikke var en del av spørreskjemaet er det allikevel viktig å ta for seg hva som kan skje om undervisning ikke er tilrettelagt nok, og hva konsekvensene av for dårlig kartlegging kan bli. Det har i teoridelen av oppgaven blitt snakket om underyttere. Og dette er den fremste konsekvensen av at elever med stort læringspotensial ikke får den tilpassede opplæringen de har rett på.

Ved å ikke kartlegge om det er elever med stort læringspotensial i klassen vil man ikke bare gå glipp av en stor ressurs, man vil også gå glipp av å gi disse elevene den opplæringen de trenger. Får ikke disse elevene en tilrettelagt undervisning kan det skape en negativ spiral hvor disse elevene ender opp som underyttere (se kapittel 2.8). For å unngå dette må elever med stort læringspotensial ha en adekvat og tilpasset undervisning. Dette skaper grobunn for gode arbeidsvaner, og de kan unngå å bli underyttere (Smedsrud & Skogen, 2016, s.81). For å skape utfordrende oppgaver til disse elevene, bør de basere seg på aktiviteter som fører til: evnen til å jobbe uavhengig, kritisk tenkning, kreativ tenkning, problemløsningsstrategier og evnen til problemløsning, refleksjon om et tema, motivasjon for arbeidet i seg selv og evnen til selvrefleksjon og kjennskap til egne evner og læringsstil. (Smedsrud & Skogen, 2016, s.81).

Om elever med stort læringspotensial opplever en mangelfull tilpasset opplæring kan atferden bli et større problem. Blant annet kan de nekte å gjøre lekser, mister interessen, gjøre motstand i å akseptere autoritet og bli kritisk til andre, også lærere (Idsøe, 2014). Dette gjør igjen at lærere vil fokusere på den negative atferden istedenfor å se på det egentlige problemet. Elever med stort læringspotensial får da ikke den hjelpen de trenger for å kunne få utnyttet sitt potensial og i verste fall kan de ende opp med å droppe ut av skolen. Det er viktig at lærere støtter de og gir de et adekvat tilbud, jamfør opplæringsloven paragraf 3. De har en like stor rett på tilpasset opplæring. Elever med stort læringspotensial har med seg enorme ressurser som vil gagne samfunnet om de får den opplæringen og tilpassingen de trenger.

Å ha kunnskap om elever og hva slags vansker de kan ha er en viktig del av å kunne legge til rette for god opplæring. Ser man ikke vansken vil dette skape en negativ spiral hvor elever med stort læringspotensial kan risikere å bli underytere. Dette kan vi se i lys av Montgomery (2009) som hevder at underyting er mer vanlig og skadelig i noen grupper og Idsøe (2014) kommentar om at elever med stort læringspotensial i Norge er den gruppen som har mest problemer med underyting. Som Smedsrud & Skogen (2016) påpeker er en konsekvens av underyting være forstyrret atferd eller endring av atferdsmønstre og læreren vil da fokusere mer på atferden til eleven istedenfor tilrettelegging. Mangler de da kompetanse rundt denne elevgruppen kan det være vanskelig å se forbi atferd og finne det egentlige problemet. Elever som er svakere skolefaglig møter skolesystemet med et tilbud om hjelp og støtte, elever som lærere raskere og kan bearbeide lærestoff raskere enn gjennomsnittet får lite hjelp (Mönks & Ypenburg, 2006, s.67). Undertrykkelse eller fortregelse av mentale evner kan føre til motivasjonstap, latskap, og kroniske personlighetsskader (Mönks & Ypenburg, 2006, s.68).

Underyting går ikke kun utover den enkelte, men også utover oss som samfunn. Skogen & Idsøe (2011, s.73-74) sier «Hvor godt et samfunn eller et fellesskap kan fungere, er avhengig av i hvilken grad de enkelte medlemmers evner, anlegg og forutsetninger blir utnyttet til fellesskapets beste». Dette fremhever viktigheten av å kunne gi elever med stort læringspotensial en god tilpasset opplæring. Det påvirker alle i samfunnet, ikke bare eleven.

6. Oppsummering og videre forskning

Formålet med denne oppgaven har vært, i tråd med problemstillingen, å beskrive hvordan lærere på 8.trinn arbeider med elever med stort læringspotensial. Bakgrunnen for denne interessen var et ønske om å kunne belyse enda mer enn det som er gjort tidligere, hvordan denne gruppen elever blir ivaretatt i skolen. Elever med stort læringspotensial er en gruppe som lenge har blitt oversett i det norske skolesystemet. Oppgaven kan bidra til en økt bevissthet rundt hvordan lærere tar vare på disse elevene i det norske skolesystemet. Hvordan disse elevene blir kartlagt kan være av interesse for lærere fordi man kan få et innblikk i om noe burde gjøres annerledes, dette gjelder også for tilretteleggingen.

Teorigrunnlaget for diskusjonen og drøftingen av funnene baserer seg på teori om elever med stort læringspotensial. Det er en blanding av norsk og utenlandsk forskning som er brukt for å forklare hvem disse elevene er og hva som karakteriserer dem. Det er også blitt presentert en forståelsesmodell som viser hvordan flere faktorer spiller inn på om et potensial viser seg. Teorien har også fokusert på hva læring og læringsmiljø har å si for utvikling av potensiale blant disse elevene. Den har også kommet med teori rundt hvilke tiltak disse elevene trenger for å kunne lære og utvikle seg i klasserommet.

Undersøkelsen har vist at man trenger et større fokus på disse elevene og lærere trenger mer informasjon om hvordan de skal legge til rette for disse elevene. Teorien viser til at disse elevene trenger tilpasset opplæring på lik linje med andre elever som har vansker i skolen.

Å bruke spørreskjema for å svare på spørsmålene jeg hadde var aktuell fordi jeg søkte svar fra flere om det samme, og jeg ville få et bredere perspektiv, noe som kan være lettere å gjennomføre med et spørreskjema enn gjennom for eksempel intervju.

6.1 Funn

Blant alt som er kommet frem i løpet av undersøkelsen er det noen hovedfunn jeg har lyst å trekke fram. Det ser ut som lærere tror at elever med stort læringspotensial ligger innenfor fagene norsk, matte og engelsk. Det trengs en større grad av forståelse for at å ha et stort læringspotensial kan ligge utenfor de «typiske fagene», en elev kan ha stort læringspotensial

innenfor musikk, men uten de riktige mulighetene kan ikke eleven få utnyttet potensialet sitt og dermed ikke fått vist hva den er god for. Oppgaven har vist at lærere er klar over at disse elevene finnes i klasserommet, men at de kanskje som relativt nyutdannede ikke har den kunnskapen som kreves for å kunne gi en god pedagogisk tilrettelegging for dem. Dette underbygger mye av den forskningen som er vist i teoridelen.

Det er tydelig at kartlegging av disse elevene kunne vært bedre. I stedet for å kun kartlegge med kartleggeren og nasjonale prøver burde mye mer informasjon være samlet inn, både gjennom samtaler med eleven, vurdering av arbeid eleven har gjort og andre tester. Ut i fra svarene jeg har fått gjør lærere mye av dette, men noen bruker kun nasjonale prøver og kartleggeren, mens andre kun bruker dialog og vurdering av tidligere arbeid. Det optimale hadde vært om alle gjorde alt som er nevnt i svarene. Dette viser også til viktigheten av at man får disse elevene inn i sentrale styringsdokumenter og opplæringsplaner slik som Ella Idsøe (2014) påpeker.

Undersøkelsen viser at denne gruppen elever mest sannsynlig ikke blir snakket om på lærerutdanningen til de som har deltatt i studien. De fleste lærerne har hatt om tilpasset opplæring, men ikke spesifikt til denne gruppen. De fleste i undersøkelsen føler at de har nok kompetanse om denne elevgruppen, men undersøkelsen viser at det er tendenser til at opplæringen ikke er god nok og at lærere trenger mer kunnskap om denne elevgruppen, ikke bare lære om de gjennom erfaring. Undersøkelsen viser også at tilretteleggingen for denne elevgruppen i noen tilfeller ikke er god nok. Undersøkelsen peker på at mange prøver å legge til rette så godt de kan, men mangler kunnskap og informasjon om hvordan disse elevene lærer best mulig og hvor de kan finne oppgaver som passer for dem.

Alt i alt kan man se at man stadig trenger mer forskning på denne elevgruppen og at skolen trenger mer kunnskap om hvordan man kartlegger og tilrettelegger for denne gruppen. Det trengs forskning på hva denne gruppen trenger i et skoleperspektiv og hvordan skoler jobber med dem.

Videre vil det for skolene være viktig å tenke på følgende. Intelligens er mer enn IQ og det er umulig å teste intelligens kun ved å bruke én psykometrisk test, derfor bør identifisering inkludere kvalitative data. Intelligens er multidimensjonal og er skapt av en rekke komponenter. En elevs evner er påvirket av muligheter, støtte og motivasjon, derfor kan prestasjonene til en elev variere gjennom hele skoleløpet. Skolen har en betydelig innvirkning

på oppnåelsen til elever med stort læringspotensial, og ideer om at skolen ikke trenger å vie disse elevene oppmerksomhet vil lede til omfattende underyting. Ved å ikke prioritere disse elevene kan skoler hemme deres oppnåelser og potensial. Elever med stort læringspotensial trenger å jobbe hardt for å oppnå suksess, derfor må skolen ha en kultur som oppmuntrer til hard jobbing og som anerkjenner og belønner god innsats. Motivasjon er en signifikant faktor for suksess. De som har en sterk personlig motivasjon vil mest sannsynlig bli suksessfulle elever. Ved å bruke en bred definisjon av elever med stort læringspotensial, er det flere som vil komme inn i denne kategorien og man kan dermed tenke at alle skoler har noen av disse. Smedsrud og Skogen (2016, s.56) viser også til noen premisser som bør ligge til grunn for å tilpasse undervisningen til evnerike elever: En bør tilpasse undervisningstempoet, slik at eleven får mulighet til å lære i henhold til sin innlæringstid. En må tilpasse undervisningen til elevens nivå, slik at eleven opplever adekvat utfordring i det fagstoffet han eller hun fordyper seg i. Det er ingen motsetning mellom å tilrettelegge for evnerike barn og tilrettelegge for andre barn. En må som lærer være villig til å tenke noe annerledes når man imøtekommer denne elevgruppen.

Man bør forsøke å skape en skole hvor elever kan utfolde seg i sitt tempo og få muligheten til å gå så langt de selv måtte ønske.

6.2 Videre forskning

Denne undersøkelsen underbygger oppfatningen om at lærere på 8. trinn til en viss grad vet hva det innebærer å identifisere og tilrettelegge for elever med stort læringspotensial, men at man fortsatt har et stykke å gå før man kan si at elever med stort læringspotensial i norsk skole mottar en god tilrettelagt undervisning. Undersøkelsen har vist at lærerutdanningen mest sannsynlig har lite fokus på elever med stort læringspotensial. Og at lærere generelt har lite kunnskap om denne gruppen.

Videre forskning burde se nærmere på hvordan lærerne kartlegger og tilrettelegger, da ved å gå gjennom kartleggingsverktøyene de bruker og hvordan de bruker det helt konkret. Det samme burde gjøres med tiltakene. Man burde gå inn og studere hvordan lærerne jobber med disse elevene og om det de sier i denne undersøkelsen stemmer. For eksempel ved observasjon og intervju hvor man kan få en dypere forståelse av hvordan situasjonen virkelig er.

Denne undersøkelsen kunne også blitt brukt som eksempel på en større spørreundersøkelse hvor man kan få flere respondenter. Både flere lærere og lærere som arbeider på andre trinn, for eksempel barneskolen eller videregående. Dette kan bidra til å se etter geografiske forskjeller, om det er forskjeller fra barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Og om det er forskjeller i alle de forskjellige lærerutdanningene.

Som en informant påpeker «mangler kunnskap om sosiale relasjoner i klassen slik at denne gruppen elever ikke blir satt i en negativ bås». Dette ble ikke tatt med i drøftingen ettersom den sosiale relasjonen ikke var med i denne oppgaven. Den sosiale relasjonen er absolutt viktig og man burde forske videre på hvordan lærere oppfatter sosiale relasjoner mellom elever med stort læringspotensialet og de andre elevene.

Resultatene av spørreskjemaet viser at flere av lærerne ikke har tilegnet seg kunnskap om elever med stort læringspotensial før de har begynt i jobb. Derfor kunne en undersøkelse av hva som blir gjennomgått på lærerutdanningen være aktuelt å gjennomføre. Det hadde også vært interessant å intervju lærere rundt dette, for så å intervju elevene om de synes det lærerne gjør fungerer.

Litteraturliste

- Armstrong, T. (2003). *Mange Intelligenser i klasserommet*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet 5.mai 2018 fra <https://www.bufdir.no/Bibliotek/Ordliste/>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo. Cappelen Damm AS.
- Bjørndal, C, R.P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2.utg). Oslo. Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S (red). *Lærerearbeid for tilpasset opplæring -tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 11-25). Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson. L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo. Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research* (6.utg.). Australia: Routledge.
- Distin, K. (2006). *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals*. London og Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Eberhard-Gran, M. (2017). *Spørreskjema som metode for helsefagene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eyre, D. (2000). *Able Children in Ordinary Schools*. London. David Fulton Publishers
- Feldhusen, J F. & Jarwan, F A (2000). Identificaton of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. I Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg R.J. & Subotnik, R. F (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2.utg). (s. 271-282). Oxford. Elsevier Science Ltd.
- Gall, M.D., Gall, J.P. 1 & Borg, W.(2007). *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman Publishers. 8th Ed.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

- George, D. (1992). *The challenge of the able child*. London: David Fulton Publishers.
- Grønmo, S. *Samfunnvitenskapelige metoder (2.utg)*. 2016. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C. (2015, 8. september). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T A. (2002). Ikke-eksperimentelle design. I Lund, T. (red.). *Forskningsmetodologi*. (s. 265-284). Oslo. Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St.16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lee, Y.L. (2013). IQ. I Ainsworth, J. (red). *Sociology of Education: An A-to-Z Guide* (s. 396-397). Thousand Oaks: SAGE publications, Inc.

- Lund, T., Haugen, R., & Fønnebo, B. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub
- Maltby, F. (1984). *Gifted Children and teachers in the primary school 5-12*. Basingstoke Taylor & Francis Ltd.
- Mirman, N.J. (2003). Identifying and selecting teachers. I J.F. Smutny (red.), *Designing and developing gifted students*. (s.39-48). California: Sage.
- Montgomery, D. (2009). *Able, Gifted and Talented Underachievers*. 2.utg. John Wiley & Sons Ltd.
- Mönks, F. J. & Mason, E. J (2000) *Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research*. I Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg R.J. & Subotnik, R. F (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2.utg.). (s. 141-155). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Mönks, F J. & Ypenburg, I H. (2006, s. 39). *Vores barn er højtbegavet. En vejledning for forældre og lærere*. Virum: Dansk psykologisk Forlag
- Mönks, F J. & Ypenburg, I H. (2008). *Begavede Barn. En vejledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag.
- NESH. (2016, 27.april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning- med særlig vekt på barnetrinnet. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S (red). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling* (s.47-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2016:14, (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova §1-3. (1998). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.: Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

- Opplæringslova § 5-1. (2005) Lov av 20. juni 2005 nr. 105 om spesialundervisning. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_6
- Peters, W A M., Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000). Underachievement in Gifted Children and Adolescents: Theory and Practice. I Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg R.J. & Subotnik, R. F (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2.utg.). (s. 609-620). Oxford. Elsevier Science Ltd
- Ruf, D L. (2005). *Losing our Minds. Gifted Children left behind*. Scottsdale. Great Potential Press, Inc.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I Befring, E & Tangen, R (red.). *Spesialpedagogikk* (5.utg.). (s. 540-558). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skogen, K. & Idsøe, E. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene – En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og deres foreldre opplever møtet med skolen*. (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Smedsrud, J & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Sousa, D.A. (2009). *How the gifted brain learns*. (2.utg.). California: Crowin.
- Utdanningsdirektoratet. (2015) *Generell del av Læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Vantassel-Baska, J. (2015). The integrated curriculum model. I Vidergor, H.E & Harris, C.R. *Applied practice for Educators of gifted and Able Learners*. Rotterdam: Sense Publishers.

Vold, E K. (2013, s. 41). *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Bergen:
Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Yin, R.K. (2014). *Case study research. Design and Methods* (5.utg.). Thousand Oaks: SAGE
publications, Inc.

Vedlegg 1: Spørreskjema

Hvordan arbeider lærere på 8.trinn med elever med stort læringspotensial?

Side 1

I dette spørreskjemaet brukes begrepet elever med stort læringspotensial om de elevene som har et ekstraordinært potensial og trenger å få utnyttet det for å tilegne seg ny kunnskap. De elevene som har en forståelse for forskjellige fag langt over nivået på deres jevnaldrende. For eksempel de elevene som tar videregående fag på ungdomsskolen.

Hvilken utdanning har du? Når var du ferdig med utdannelsen? *

Hvor mange år lærerskole har du gått? Har du tatt fag + PPU? Lærerutdanning 5.-10-trinn? Andre typer utdanning?

Har du i noen del av utdanningen din spesifikt lært om elever med stort læringspotensial? *

Andre begrep kan være brukt, for eksempel, evnerike elever, høyt presterende elever, elever med akademisk talent, begavede elever.

Hvor mange år har du jobbet som lærer? *

Hvilke fag underviser du i? Hvor mange klasser på 8.trinn underviser du i? *

Gjør du noe for å kartlegge om det er elever med stort læringspotensial i de klassene du underviser i? *

- Ja
 Nei

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Gjør du noe for å kartlegge om det er elever med stort læringspotensial i de klassene du underviser i?»: Ja

Hvordan kartlegger du om det er elever med stort læringspotensial i klassene du underviser? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Gjør du noe for å kartlegge om det er elever med stort læringspotensial i de klassene du underviser i?»: Ja

I hvilke fag og/eller områder har du kartlagt og funnet elever med stort læringspotensial? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Gjør du noe for å kartlegge om det er elever med stort læringspotensial i de klassene du underviser i?»: Nei

Hvorfor kartlegges ikke dette? *

Når du planlegger undervisning, legger du til rette for elever med stort læringspotensial i noen grad? *

Er du usikker, svar ja.

- Ja
 Nei

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Når du planlegger undervisning, legger du til rette for elever med stort læringspotensial i noen grad?»: Ja

Hvordan tilrettelegger du for elever med stort læringspotensial? *

Bruker du kompetansen til elever med stort læringspotensial som ressurs i opplæringen? *

Er du usikker, svar ja.

- Ja
 Nei

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Bruker du kompetansen til elever med stort læringspotensial som ressurs i opplæringen?»: Ja

Hvordan bruker du deres kompetanse som ressurs? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Når du planlegger undervisning, legger du til rette for elever med stort læringspotensial i noen grad?»: Ja

Hva synes du fungerer godt og hvilke utfordringer ser du når du skal tilpasse opplæringen for disse elevene? *

Føler du du har nok kompetanse om denne elevgruppen for å kunne legge til rette for dem? *

- Ja
 Nei

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Føler du du har nok kompetanse om denne elevgruppen for å kunne legge til rette for dem?»: Nei

Hvilken kunnskap føler du du mangler? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «Føler du du har nok kompetanse om denne elevgruppen for å kunne legge til rette for dem?»: Ja

Hvordan har du opparbeidet deg denne kompetansen? *

Har du noe du vil legge til utover disse spørsmålene? *

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 20.12.2017 for prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 57921 | <i>Lærere i samisk skoles arbeid med evnerike elever</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Liv Sissel Grønmo</i> |
| Student | <i>Maria Løksa Bellika</i> |

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.