

Maria Dahl Fosby

Utfordringer og muligheter ved tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Challenges and possibilities with adapted
education for pupils with high learning potential

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7

Veileder: Lillian Kirkvold

Mai 2019

Maria Dahl Fosby

Utfordringer og muligheter ved tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Challenges and possibilities with adapted education for pupils with high learning potential

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7
Veileder: Lillian Kirkvold
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Norsk sammendrag

Tittel: Utfordringer og muligheter ved tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Forfatter: Maria Dahl Fosby

År: 2019

Emneord: Tilpasset opplæring, elever med stort læringspotensial

Sammendrag:

Denne bacheloroppgaven er et kvalitativ studie av tre læreres oppfatninger og tanker om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, samt hva som kjennetegner denne elevgruppa. Problemstillingen ser på tre informanters tanker, ut fra oppfatninger og erfaringer, om hvilke utfordringer og muligheter som kan oppstå når man tilpasser opplæringa til disse elevene, og hva som kan være konsekvenser av det. Funnene fra intervjuet blir knyttet opp mot relevant teori, og deretter drøftet i lys av den. Hovedfunnene er at det er for lite kunnskap om elevgruppa, og om hvilke tiltak som skal igangsettes for å bedre utbyttet til disse elevene, og at et godt og fleksibelt læringsmiljø er nødvendig for at elevene skal få ut sitt fulle potensiale. Det kom og klart frem fra undersøkelsen at det er mange ulike utfordringer og muligheter som oppstår i arbeidet med denne elevgruppa, og at alle elever er ulike, og man må tilpasse deretter.

English abstract

Title: Challenges and possibilities with adapted education for pupils with high learning potential

Author: Maria Dahl Fosby

Year: 2019

Keywords: Adapted education, pupils with high learning potential

Summary:

This bachelor thesis is a qualitative study of three teachers' perceptions and thoughts about adapted education for pupils with high learning potential, and what that characterizes this group of pupils. The issue looks at three informers' thoughts, made from their perceptions and experiences, about challenges and possibilities that can arise when you're adapting the education to these pupils, and what that can be the consequences of that. The findings from the interview will be related to relevant theory, and then discussed. The main findings are that it is too little knowledge about these pupils, and about what measures to be started to better the dividend to these pupils, and that a good and flexible learning environment is necessary so that these pupils can get out their full potential. It also was clear from the research that it is a lot of different challenges and possibilities that can arise in conjunction with adapting the education for these pupils, and that every pupil is different, and you adjust after that.

Innhold

1. Innledning.....	4
1.1 Aktualitet	4
1.2 Problemstilling.....	4
2. Teori	6
2.1 Hva er elever med stort læringspotensial?.....	6
2.2 Tilpasset opplæring.....	6
2.3 Nivådeling og læringsutbytte.....	8
2.4 Motivasjon og lærerrollen	10
3. Metode.....	12
3.1 Kvalitativ metode	12
3.3 Validitet	13
3.4 Etiske betraktninger	14
4. Presentasjon av funn og drøfting av dem	15
4.1 Informantenes forståelse av elever med stort læringspotensial	15
4.2 Faglige utfordringer og muligheter.....	16
4.3 Sosiale utfordringer og muligheter	19
4.4 Lærerrollen i møte med denne elevgruppa	20
5. Avslutning	23
6. Litteraturliste	24
7. Vedlegg 1	26

1. Innledning

1.1 Aktualitet

Tilpasset opplæring har det blitt skrevet mye om, og det er et tema alle lærere kjenner godt til. Gjennom Opplæringslova (1998) kommer det tydelig frem at alle elever skal få tilpasset opplæringa si etter sine evner og forutsetninger (§1-3). Elever med stort læringspotensial er en elevgruppe som gjerne ligger over middelgruppa i klassen, og ifølge Mönks og Ypenburg (2005) finnes det lite eller få planer i Norge for de elevene som ligger langt over gjennomsnittet (s. 92). De mest sentrale prosjektene som beskriver denne elevgruppa i Norge er masteroppgaver, så Norge ligger et stykke bak andre land i denne forskningen (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 13). Lite forskning og dermed mangel på kunnskap om elever med stort læringspotensial kan føre til sene og ikke minst feil tiltak (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 30). Det er en myte at disse elevene klarer seg selv, og at å gi hjelp til denne elevgruppa blir ansett som «uheldig elitisme» (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 22), men alle elever skal få tilpasset opplæring uansett hvor godt de presterer eller hvor stort potensial de har.

1.2 Problemstilling

Elever med stort læringspotensial utgjør ikke den største delen av en klasse, men det er likevel viktig at de får den beste opplæringa som er mulig. For at man som lærer skal kunne tilrettelegge for det er man nødt til å vite mer om elevgruppa, og hvordan man kan arbeide for at de skal utvikle seg og få ut sitt fulle potensiale. Derfor ønsket jeg med denne oppgaven å lære mer om utfordringer og muligheter som kan oppstå i møte med denne elevgruppa. Jeg brukte kvalitativ metode med semistrukturerte intervju, for å samtale med tre lærere om deres forståelse av begrepet, og deres tanker og erfaringer rundt ulike aspekter ved tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. I starten av prosessen hadde jeg et fokus på lesing, og hvordan og hvorfor det var viktig med tilpasset opplæring for disse elevene innenfor lesing, men etter hvert som jeg intervjuet og leste teori, byttet jeg fokus til å se på utfordringer og muligheter, både sosialt og faglig. Det er et stort tema, så min avgrensning av oppgaven har blitt gjort ved å fokusere på det informantene har kommet med, og drøftet ulike utfordringer og muligheter ved det.

Hele oppgaven tar utgangspunkt i informantene sine tanker og erfaringer, og på bakgrunn av dette har min problemstilling blitt:

Ut fra tre læreres tanker og erfaringer, hvilke faglige og sosiale utfordringer kan oppstå ved å tilpasse opplæringa til elever med stort læringspotensial?

I denne oppgaven vil det først komme en teoridel med relevant teori for å belyse svarene med hensyn til problemstillingen. Det vil deretter komme et metodekapittel, før funn og drøfting av dem, med en oppsummerende avslutning til slutt.

2. Teori

2.1 Hva er elever med stort læringspotensial?

Begrepet elever med stort læringspotensial har mange ulike definisjoner og er et vidt begrep. Både hva man kaller disse elevene og hva man legger i begrepet varierer. Mandatet bruker begrepet høyt presterende elever, og NOU 2016:14, som handler om bedre læring for elever med stort læringspotensial bruker nettopp det begrepet, fordi utvalget mener det bedre dekker mangfoldet og heterogeniteten i elevgruppa (NOU 2016:14, s. 8). Jeg vil i denne oppgaven også bruke begrepet elever med stort læringspotensial fordi det handler om at disse elevene har et stort potensial for læring på ett eller flere områder (NOU 2016:14, 8). Elever med stort læringspotensial har høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon. Det vil si barn som har høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og /eller kunstneriske områder, eller de kan gjøre det ekstremt bra innenfor visse fagområder (Idsøe og Skogen, 2011, s. 87). I følge Mönks og Ypenburg (2005) fremhever de fleste lærere intelligens eller prestasjonsevne når det er snakk om elever med stort læringspotensial (s.22). Det er viktig å poengtere allerede her at elever med stort læringspotensial trenger ikke å være høytpresterende, og høytpresterende elever trenger ikke være evnerike. De høytpresterende elevene klarer seg ofte selv, selvsagt trenger de også veiledning, støtte og hjelp, men elever med stort læringspotensial trenger ofte mer tilrettelegging for å få ut sitt fulle potensiale (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 31). Det handler om hvordan vi lærer nye ting og hvor fort vi gjør det, og denne elevgruppa lærer raskere om tilegner seg mer kompleks kunnskap enn andre jevnaldrende. (NOU 2016:14, s. 18). De har ofte et ønske om å lære, forstå og oppdage, og de har en evne til å se sammenhenger, samt kan være språklig avanserte (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 16). Elever som har stort læringspotensial er akkurat like ulike som andre mennesker, så det er viktig at man ikke setter elevene i bås. De lærer på forskjellige måter, de er flinke i hver sine ting og de er unike sosialt og emosjonelt (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 17). Det er derfor viktig at man kjenner eleven og vet hvordan man kan hjelpe den best mulig, både faglig og sosialt. Elever med stort læringspotensial har og en kreativ tankeprosess, men det kan bli for abstrakt, og de søker etter logiske forklaringer på problemer (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 17).

2.2 Tilpasset opplæring

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring er ingen individuell rett eleven har krav på, som spesialundervisning, men det er et virkemiddel

som skal brukes for at alle skal oppleve økt læringsutbytte, og det skal skje gjennom variasjon og tilpasninger i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er en myte i Norge at evnerike elever klarer seg selv, og at å gi hjelp til denne elevgruppa blir ansett som «uheldig elitisme» (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 22), men alle elever skal få tilpasset opplæring, både de som ligger midt på treet, de som strever litt og de som er evnerike.

LK06 beskriver tilpasset opplæring innenfor fellesskapet som grunnleggende elementer i fellesskolen (Jensen, 2007, s. 9). Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp handler om å «utvikle en skole hvor alle legges til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap» (Jensen, 2007, s. 15). Alle elever skal bli lagt til rette for, uavhengig av hvor gode de er og hvor godt de presterer. Når læreren planlegger læringsaktiviteter er det vanlig at læreren fokuserer på middelgruppa, altså den elevgruppa som er gjennomsnittlige. Det vil føre til at de elevene som ligger under middelgruppa vil få begrenset mestring, og de elevene som ligger over middelgruppa vil få begrensede utfordringer (Jensen, 2007, s. 37). Begge elevgruppene kan miste motivasjon til å utvikle seg videre, og de sterke elevene kan tilpasse seg til det nivået som undervisninga er lagt til og dermed ikke utvikle seg videre (Jensen, 2007, s. 38). Alle elever trenger oppfølging og stimulering for å utvikle seg (Mönks og Ypenburg, 2005, s. 28).

2.2.1 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Som for alle andre elever, skal også opplæringa til elever med stort læringspotensial bli tilpasset. Om undervisninga er for lett kan elevene bli umotiverte eller utvikle negativ atferd, men ved å få arbeidsoppgaver som er tilpasset deres nivå vil elevene utvikle sin indre motivasjon. Elevene trenger oppfølging og tilrettelegging i et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elever med stort læringspotensial har ikke rett på spesialundervisning. Den retten gjelder for elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998, §5-1), og selv om elever med stort læringspotensial kanskje ikke får ut sitt fulle potensiale, er det tilpasset opplæring som skal hjelpe elevene med å oppnå det.

Sousa (2009) har skrevet ned noen punkter om et læringsmiljø hvor elever med stort læringspotensial kan trives og utvikle seg i. Elevene må være åpne for ulike ideer og

læringsstrategier, og sette pris på variasjon. Det må oppfordres til varierende ideer, tanker og metoder, og et må være rom for arbeid både selvstendig og i samarbeid. Elevene må og reflektere over egen læring og læringsprosesser (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 67). For elever som ligger over gjennomsnittet er det lite planer og lite kunnskap om hvordan en kan hjelpe disse elevene med å få ut sitt fulle potensiale (Mönks og Ypenburg, 2005, s. 94), men berikelse og akselerasjon er de to meste vanlige metodene for å tilpasse opplæringa til elever med stort læringspotensial. Berikelse handler om utvidelse eller utdyping av lærestoffet (Mönks og Ypenburg, 2005, s. 66). Da kan man som lærer benytte seg av et bredt spekter av undervisningsmetoder og veiledningsmetoder for å tilpasse undervisningsopplegget for hver enkelt elev. Begrepene berikelse og differensiering brukes litt om hverandre, og det innebærer å tilpasse opplæringa til hver enkelt elev (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 72). Den andre metoden er ved akselerasjon. Da kan man hoppe over trinn, begynne tidligere på skolen eller gå gjennom pensum på kortere tid (Mönks og Ypenburg, 2005, s. 64). Å hoppe over trinn kan være tøft mentalt, det er ikke sikkert elevene er modne nok sosialt og følelsesmessig, og alle barn har behov som samvær med jevnbyrdige for en sunn mental utvikling (Mönks og Ypenburg, 2005, s. 65).

2.3 Nivådeling og læringsutbytte

I Opplæringslova (1998) § 8-2 står det om organisering av elever i klasser, og at elevene skal deles i klasser som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet og at til vanlig skal ikke organiseringa skje etter faglig nivå. For at behovet for sosial tilhørighet skal ivaretas kan det være utfordrende med akselerasjon. Elevene kan være på samme nivå faglig, men sosialt og følelsesmessig kan det være at de ikke er modne nok. På den andre siden kan elever med stort læringspotensial ofte ha venner som er eldre nettopp fordi de søker etter venner som er på samme nivå som dem selv faglig. De kan tenke større og mer komplisert enn sine jevnaldrende (Mönks og Ypenburg, 2005, s. 64). At undervisninga ikke skal være organisert etter faglig nivå til vanlig er oppe til tolkning hos læreren. All undervisning kan selvsagt ikke være nivådelt til all tid, men hvor mye av undervisninga og hvor ofte den kan være nivådelt er opp til læreren å se hva som er hensiktsmessig for at elevene skal få best mulig utbytte. Det er en vanlig antagelse at organisering etter faglig nivå har positive effekter på elevens læringsutbytte, men de fleste elever har liten positiv effekt av det. Elever med høye faglige prestasjoner kan ha noe utbytte av det (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.2). Det er viktig at det jevnlig vurderes om det er behov for nivådeling, og om alle elevene får forsvarlig utbytte av det. Elevene kan få

stort utbytte av å få støtte fra andre elever, og drahjelp for å klare oppgaven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Det må og vurderes om elevene skal være i den gruppa de har vært i når det er nivådelt, eller om elevene burde flyttes i en annen gruppe slik at de får mer utfordringer, eller at de får andre elever å samarbeide med. Et godt læringsmiljø hvor elevene får ta aktivt del i undervisninga og samhandle med andre kan gi like gode resultater som at de er nivådelt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

Pedagogisk og organisatorisk differensiering er noen av de viktigste tiltakene for elever med stort læringspotensial. Differensiering handler om at læreren tilpasser opplæringa slik at den imøtekommer elevens behov, for eksempel ved å endre undervisningsmetode eller læringsaktiviteter (NOU 2016:14, s. 62). Pedagogisk differensiering kan for eksempel gjøres ved hjelp av berikelse av læreplaner og pedagogisk bruk av IKT, og skjer ofte i klasserommet, men organisatorisk differensiering handler om timeplanlegging og gruppering av elevene, og da kan elevene bli tatt ut av klasserommet, for eksempel om undervisninga organiseres etter nivå (NOU 2016:14, s. 62). Pedagogisk differensiering ved bruk av IKT er en måte man kan tilpasse opplæringa til elever med stort læringspotensial. Bruk av digitale verktøy kan blant annet bedre elevens motivasjon og lærings (NOU 2016:14, s. 64). Noen ganger kan klasseromsundervisninga ligge på et nivå som er noe lavere enn der elever med stort læringspotensial vil få mest utbytte, og ved bruk av IKT kan disse elevene få jobbe mer i dybden, og tverrfaglig, selv om de er i klasserommet med resten av gruppa.

En elev kan være både ha stort læringspotensial og være høytpresterende eller den kan være en av delene. Det er altså ikke slik at elever med stort læringspotensial er det samme som høytpresterende elever (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 13). Det er og en forskjell på læringspotensial og læringsutbytte. Potensialet er alt du har mulighet til å klare med rett støtte, så utbyttet kan være lavere enn hva du har potensial til å klare (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 17). Som nevnt tidligere peker Mönks og Ypenburg (2005) på at alle anlegg krever oppfølging og stimulering for å kunne utvikle seg (s.28). Elevene må få den støtten de trenger, både emosjonell og instrumentell for å kunne utvikle seg, det som Jerome Bruner omtaler som stillasbygging. Elevene må bli oppmuntret, få faglig støtte og læreren må fremme mental aktivitet fra elevenes side (Moen, 2013, s. 259). Lev Vygotsky kalte det som barnet klarer på egen hånd uten hjelp av andre som den aktuelle utviklingssonen, det er det barnet klarer her og

nå (Moen, 2013, s. 257). Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom det aktuelle og det potensielle, og det er det barnet klarer ved hjelp av noen andre (Moen, 2013, s. 258). Det kan være voksne eller det kan være andre barn eleven samarbeider med. Det er derfor viktig at undervisninga er lagt mot det potensielle, om undervisninga er rettet mot det barnet kan her og nå vil det ikke utvikle seg videre, og progresjonen vil stagnere.

Elever som har betydelige intellektuelle ressurser, men presterer dårligere enn hva de har potensial til, blir kalt underyttere. En amerikansk undersøkelse viser at opp mot halvparten av elever med stort læringspotensial ikke fikk ut sitt fulle potensiale, og at mange av de som droppet ut av skolen var fra denne elevgruppa (Baltzer, Kyed og Nissen, 2011, s. 178). Mangelfull faglig stimulering kan blant annet føre til atferdsproblemer og skolevegring (NOU 2016:14, s. 20), og elevene kan bruke energien sin på andre måter enn å jobbe med skolen, om de ikke får den støtten og tilrettelegginga de trenger for å få ut sitt fulle potensiale. I følge Mönks og Ypenburg (2005) kan elever med stort læringspotensial få en følelse av at de er kontrollert utenfra, og at den indre følelsen av kontroll over egne evner er ikke-eksisterende (s.71). De kan da få dårlig konsentrasjon, lavt innlærings tempo og en negativ oppfatning av skole og lærer. Positiv selvoppfattelse må være på plass for at elevene skal kunne realisere sitt fulle potensiale (Mönks og Ypenburg, 2005, s. 69-71). Det er viktig at de elevene som ikke presterer får viet mer oppmerksomhet, slik at man kan finne ut av hva som gjør at de ikke presterer, og hvordan en som lærer kan tilrettelegge slik at de får ut sitt fulle potensiale (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 31).

2.4 Motivasjon og lærerrollen

Mennesker har en tendens til å sammenligne seg med andre, og se om man er flinkere eller dårligere enn de rundt seg, og barn er likedan. Festingers sosiale sammenligningsteori går ut på at vi ser etter likheter og forskjeller med de rundt oss, og det vi ser påvirker selvoppfatningen vår. Om elevene gjør dette, og de ser at de ikke mestrer faglige eller sosiale ting like godt som medelevene, kan det påvirke selvoppfatningen negativt (Uthus, 2017, s. 141). Som lærer må man derfor vurdere for eleven om det er best å være sterkest i en klasse eller være mer på gjennomsnittet i en sterk klasse, ut fra hvordan eleven blir påvirket av de rundt seg (Uthus, 2017, s. 141). Det er viktig at eleven har en indre motivasjon for det den gjør, og Deci og Ryan (2000) var to som skrev om indre motivasjon. De mente det var tre grunnleggende psykologiske

behov som må være tilfredsstillt for at elever skal bli engasjerte, motiverte og vise interesse (Federici og Skaalvik, 2017, s. 192). Elevene må føle en tilhørighet til gruppa og føle seg inkludert. Elever som føler stor grad av tilhørighet viser større innsats, utholdenhet og engasjement, og det vil påvirke motivasjon (Federici og Skaalvik, 2017, s. 193). Elevene må og føle mestring, og føle at de har en viss form for selvbestemmelse for å få en indre motivasjon (Federici og Skaalvik, 2017, s. 195).

Som lærer vil man komme bort i mange ulike etiske dilemma i klasserommet, og flere situasjoner der man må utøve skjønn. Skjønn er når lærere bruker sin praktiske klokskap for å vurdere hva som blir den beste løsningen i situasjonen, og både skjønn og etisk vurderingsevne utvikles med erfaring (Ohnstad, 2015, s. 153). Mange av dilemmaene kan handle om rettferdighet, likebehandling og like rettigheter, og hvordan man som lærer skal fordele sin oppmerksomhet, tid og støtte (Ohnstad, 2015, s. 77). Elever tenker ofte at om det skal være rettferdig skal alle elevene få like mye tid med læreren, og lik fordeling av ressursene. Formell rettferdighet er at like tilfeller skal behandles likt, men læreren må bruke skjønn for å fordele tiden og ressursene slik at det blir det beste for hver enkelt elev og klassen samlet (Ohnstad, 2015, s. 78). «Det er vanskelig å forsvare at noen elever- oftest de flinkeste og flittigste jentene- ikke får noe av lærerens tid fordi den ikke strekker til» (Ohnstad, 2015, s. 81). Noen elever trenger mer tid og oppmerksomhet fra læreren, men det betyr ikke at ikke alle elevene skal få tid og støtte fra læreren, selv de flinkeste og flittigste.

3. Metode

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativt intervju er en fleksibel måte å samle inn data på som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser. Intervju egner seg godt når man ønsker å få frem menneskers erfaringer og oppfatninger (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 77), som jeg ønsket i denne sammenhengen. Fordeler med denne metoden er at man møter informanten ansikt til ansikt, slik at det blir vanskeligere for informanten å ikke møte opp. Det er og lettere for forskeren å stille oppfølgingsspørsmål, samt å sikre god validitet ved å stille utdypende og flere spørsmål, og ved at informanten kan snakke fritt og styre unna misforståelser (Larsen, 2017, s. 29). Ulemper med kvalitativt intervju er at det er tidkrevende og omfattende å behandle data i ettertid. Det kan og være vanskelig for informanten å være ærlig når man sitter ovenfor forskeren, og det kan være at informanten pynter litt på svarene. Kontrolleffekt, at intervjueren eller metoden påvirker resultatet, er og en stor ulempe. Informanten kan blant annet svare det den tror forskeren vil høre, det som er allment akseptert å svare, eller den vil skjule uvitenhet (Larsen, 2017, s. 29-30).

Jeg valgte et semistrukturert intervju der jeg hadde en fleksibel intervjuguide. Jeg hadde 8 ferdigformulerte spørsmål, men jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig for at informanten skulle få utdype eller være mer konkret (Larsen, 2017, s. 99). Jeg hadde valgt en induktiv tilnærming, ved at jeg hadde en relativt åpen problemstilling fra starten. Jeg hadde tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial som utgangspunkt, og hadde siktet meg inn på lesing for å snevre inn oppgaven, men jeg var åpen for at denne kunne endres. Underveis i intervjuene fant jeg raskt ut at det var andre ting som engasjerte mer og som informantene ønsket å snakke om, og ved at jeg da hadde et semistrukturert intervju, fikk jeg stilt oppfølgingsspørsmål for å få mer kunnskap om andre aspekter ved elever med stort læringspotensial enn det jeg hadde laget spørsmål om.

3.1.1 Informanter

Jeg valgte 3 informanter, som alle er lærere på grunnskolen, til intervjuet, og jeg ville at de skulle være fra minst to ulike kommuner og skoler, slik at jeg kunne få en viss variasjon. Jeg valgte og to informanter fra samme skole for å se om de svarte noe ulikt, eller om det var enighet. Informant 1 og 2 jobbet på samme skole. Informant 1 er en kvinne i slutten av 20-årene som har undervist i ca. 5 år. Hun har mest erfaring fra småtrinnet, og jobber nå på fjerde

trinn. I denne oppgaven vil jeg kalle henne Rachel, for å gjøre oppgaven mer ryddig og for å ikke vise hennes identitet har jeg funnet på et fiktivt navn. Intervjuet ble utført i et klasserom uten andre mennesker til stede. Vi hadde god tid til intervjuet og vi gikk gjennom svarene til slutt sammen slik at det ikke skulle bli noen misforståelser. Informant 2 er en kvinne i slutten av 30-årene som har undervist i omtrent 15 år, og hun har fått navnet Monica. Hun har noe erfaring med elever med stort læringspotensial, hun har erfaring fra alle trinnene på barneskolen, og hun jobber nå på fjerde trinn. Intervjuet ble og her utført i et klasserom uten noen tilstede, og vi hadde tid til å gå gjennom svarene sammen.

Informant 3 er en kvinne i 50-årene som jeg har kalt Phoebe. Hun jobber på en annen skole i en annen kommune enn Rachel og Monica. Hun har undervist i nesten 30 år, og er spesialpedagogikk-koordinator på skolen, så hun har dermed en del erfaring fra elever med stort læringspotensial. Hun har og erfaring fra alle trinnene på barneskolen, og hun jobber nå også på fjerde trinn. Ved at alle informantene jobber på samme trinn, kan det muligens være lettere å sammenligne svar, men flere av svarene var generelle eller gjeldende for andre trinn. Intervjuet ble gjennomført uten forstyrrelser, med en medstudent som observerte og noterte, men vi fikk litt dårlig tid til oppfølgingsspørsmål og utdyping, som gjør at ikke alle svarene ble i den retningen jeg etter hvert ønsket at intervjuet skulle ta.

3.3 Validitet

Validitet handler om relevans eller gyldighet, og kan deles inn i bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet (Larsen, 2017, s. 93). Bekreftbarhet er i hvilken grad en undersøger det en faktisk skal undersøke, om det data som er samlet inn er relevant for problemstillingen og om en stiller spørsmål som gir svar på det en lurer på (Larsen, 2017, s. 93). Etersom jeg hadde en relativt åpen problemstilling, og skriftet fokus underveis ville ikke kun de opprinnelige spørsmålene gitt svar på alt jeg lurte på, men fordi jeg hadde et semistrukturert intervju og stilte oppfølgingsspørsmål fikk jeg svarene jeg trengte og ønsket. Troverdighet handler om fortolkningene vi gjør av svarene er troverdige (Larsen, 2017, s. 93). Ved å gå gjennom svarene med informanten etter intervjuet, kan en sikre at forskeren og informanten har lik forståelse for svarene, og at det er dermed blir lettere å fortolke svarene slik som informanten mente dem. Med overførbarhet menes om funnene kan overføres til andre enn deltakerne i undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 94), og det kan de absolutt. Funnene i oppgaven vil hjelpe til med å belyse et tema som det er lite kunnskap om, og fortelle om ulike muligheter og utfordringer som følger

med arbeid for disse elevene. Når jeg begynte å lete etter teori, fant jeg teori som kunne kobles opp mot svarene jeg hadde fått fra intervjuet, slik at det ble en konsistens mellom teori og funn, altså en intern validitet (Larsen, 2017, s. 94).

3.4 Etske betraktninger

Forskningsetikk er normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er moralsk forsvarlig (Larsen, 2017, s. 15). Den nasjonale forskningsetiske komiteen utarbeider etske retningslinjer for forskning som omhandler blant annet informert samtykke; at informanten samtykker til å delta og kan når som helst trekke seg, og konfidensialitet; at identiteten holdes skjult og at forskningsmaterialet anonymiseres (Larsen, 2017, s. 15). Alle informantene deltok frivillig, og de ble informert om at de når som helst kunne trekke seg, også etter at intervjuet var gjennomført. Alle informantene fikk nye navn, og ingen personopplysninger er gitt som vil gjøre det mulig å finne ut hvem informantene er.

4. Presentasjon av funn og drøfting av dem

4.1 Informantenes forståelse av elever med stort læringspotensial

Som skrevet i teoridelen er det mange ulike forståelser av selve begrepet elever med stort læringspotensial, det hadde også mine informanter. Mönks og Ypenburg (2005) nevnte at lærere ofte fremhever intelligens eller prestasjonsevne (s.22). Rachel trakk frem at det er flere betydninger av begrepet, og at hun ikke hadde den endelige definisjonen. Hun mente at evnerike elever er de elevene som behersker et lærestoff som er beregnet for trinn høyere enn det eleven hører til, men at det kan og være de elevene som behersker lærestoffet og har høy måloppnåelse i det som er forventet av dem. Det stemmer godt overens med det Mönks og Ypenburg skrev. Rachel kom med ulike definisjoner av evnerike elever, og det underbygger enda en gang at alle elever er ulike, og at det er et vanskelig begrep å definere. Vi kan og se at Rachel blander litt mellom stort læringspotensial og høytpresterende ved at hun sier «har høy måloppnåelse i det som er forventet av dem». Det kan godt være at de elevene som får høy måloppnåelse er evnerike, men det kan og være at de ikke er det. Phoebe svarte at det er elever som er over normalen i et fag og tar nytt stoff kjapt. Også her kan det informanten beskriver være høytpresterende, men de kan og være elever med stort læringspotensial. Ifølge NOU 2016:14 handler det om hvordan en lærer nye ting og hvor fort man gjør det, så det å ta nytt stoff kjapt kan være en indikator på at eleven har stort læringspotensial.

Monica svarte i litt andre baner enn Rachel og Phoebe. Hun gikk litt mer i dybden og så ikke kun på prestasjonsevnen som de fokuserte mest på. «De ser ikke nytten av en algoritme» var et utsagn informantene kom med. De tenker bedre enn oppgaven og de forstår ikke alltid hensikten med oppgaven og forholder seg ikke til den. Et kjennetegn for elever med stort læringspotensial er at de tenker kreativt og søker logiske forklaringer (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 17). En algoritme kan være et hjelpemiddel for å finne logiske forklaringer, men det finnes som oftest andre kreative metoder man kan ta i bruk for å finne frem til en forklaring på problemet, som elever med stort læringspotensial kanskje heller vil benytte seg av. At de tenker bedre enn oppgaven som Monica nevnte, kan være at de har et ønske om å lære og oppdage, at de ønsker mer enn det abstrakte oppgaven som de får tildelt (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 16).

Kun ved å spørre tre lærere fikk vi ganske ulike svar på elever med stort læringspotensial egentlig er. Dette underbygger både at det er et vidt begrep, og at lærerne kan ha lite kunnskap

om hva det faktisk er. Smedsrud og Skogen (2016) trakk frem at det er mangel på kunnskap om elevgruppa for lærere (s.13), og at det derfor kan bli sene og feil tiltak som blir satt i gang for disse elevene (s. 30). Rachel og Monica syntes at det på deres skole var mer fokus på de elevene som lå under middelgruppa, og hvordan man kunne tilpasse opplæringa for dem, enn for de elevene som lå over middelgruppa. Monica mente og at det var lite kunnskap om elever med stort læringspotensial både hos sosiallærer og ledelsen, og om de trengte mer kunnskap om det, måtte de lese seg opp selv. Monica etterlyste at det burde være noen på skolen som kan mer om elever med stort læringspotensial, slik at de hadde noen å rådføre seg med, og diskutere. For eksempel en spesialpedagog eller sosiallærer kunne ha ekstra kompetanse innenfor tilpasset opplæring for de elevene over middelgruppa, og da gjelder det både høytpresterende elever og elever med stort læringspotensial. Phoebe syntes de på hennes skole var flinke til å diskutere og jobbe med problemstillinger rundt elever med stort læringspotensial. På trinnet hun jobber brukte de omtrent like mye tid på å diskutere tilpasset opplæring for elever som lå over middelgruppa, som de som lå under middelgruppa.

4.2 Faglige utfordringer og muligheter

Å organisere undervisninga etter faglig nivå skal ikke gjøres til vanlig, men det er opp til læreren å vurdere hva som er mest hensiktsmessig for elevene (Opplæringslova, 1998, §8-2). Alle informantene oppga at de deler inn elevene i grupper på tvers av trinnet etter faglig nivå i noen timer. Rachel og Monica hadde det ikke som en fast time i uka, men hadde det da det kunne passe, og da det ville være best for alle elevene. De mente at det var viktig å gjøre det noen ganger slik at de fikk en ekstra mulighet til å hjelpe de elevene som trengte litt mer støtte og utfordre de sterke elevene. Elever med stort læringspotensial kan ha noe utbytte av å være i grupper med andre høytpresterende elever, men de fleste elever vil ikke ha veldig stort utbytte av det (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Selv om elevene kanskje ikke får noe mer utbytte av å bli organisert etter faglig nivå, kan det være en måte for læreren å få mer tid med enkeltelever for å se hvordan en kan tilpasse opplæringa videre, som Rachel og Monica presiserte. Phoebe praktiserte nivådeling på flere områder. Trinnet har lekser i tre spor i norsk, engelsk og matte slik at alle elevene har noe de mestrer og noe som utfordrer. Det er læreren som avgjør hvilket spor eleven skal følge, med hjelp av elev og foreldre om nødvendig. Trinnet hadde og veileda lesing en gang i uka hvor elevene ble delt i tre grupper etter faglig nivå. Gruppe 1 og 2 hadde undervisning i klasserom, samtidig som at elevene ble tatt med ut i mindre grupper for å lese med lærer. Gruppe 3, den sterkeste, og største, gruppa, jobbet mest med

leseforståelse. De jobbet med tekster for 5. og 6. trinn, de går i 4. trinn, hvor de hadde fokus på tolke- og forståoppgaver, altså at de ikke bare skulle lese teksten, men at de skulle finne mening i det og tolke det som stod mellom linjene. Da blir lesing noe mer enn en mekanisk arbeidsoppgave. Phoebe vektla at de hadde jevnlig vurdering, for eksempel ved bruk av Carlsten lesetest og ordkjedetest, for å se hvordan elevene lå an, og om de var plassert i rett gruppe.

Et godt læringsmiljø hvor elevene får ta aktivt del i undervisninga og samhandle med andre kan gi like gode resultater som at de er nivå delt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Et læringsmiljø hvor alle føler seg inkludert, hvor det er lov å stille spørsmål og gjøre feil, og hvor alle elevene føler mestring er vanskelig å oppnå. Sousa (2009) sine punkter om et læringsmiljø hvor elever med stort læringspotensial kan trives og utvikle seg i, er jo først og fremst tenkt for de sterkeste elevene, men det kan og passe godt for de fleste elever. Som Phoebe sa kan hun ofte bruke de sterkeste elevene til innlæring av nytt stoff ved at de forklarer hvordan de tenker rundt oppgaveløsning. Jo flere ulike måter ting blir forklart på, jo større er sannsynligheten for at man forstår det. Ved at en medlev forklarer hvordan den har tenkt for å løse oppgaven, i tillegg til at læreren har forklart det på sin måte, kan det hende at flere av elever forstår det. Og nettopp det å være åpen for ulike ideer og læringsstrategier er et punkt på Sousa sin liste (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 67), som ikke kun passer bra for elever med stort læringspotensial, men som kan være positivt for hele klassen.

Motivasjon og utbytte kunne og gjøre at elevene ble flyttet ned i grupper, for eksempel om elevene fikk mer utbytte av å jobbe i små grupper eller med læreren tett på seg. Elever trenger instrumentell og emosjonell støtte for å utvikle seg videre, som Vygotsky kalte den nærmeste utviklingszone (Moen, 2013, s. 258). Om eleven sitter i grupper 3, og ikke får ut det den er god for, kan det være bedre for eleven å bli flyttet til gruppe 2, hvor nivået er noe lettere, men eleven får mer støtte av læreren, og dermed klarer å utvikle seg videre. Phoebe mente at ved å plassere elevene i grupper etter nivå fikk de mulighet til å diskutere og samarbeide med andre på likt nivå som en selv, og at en på den måten får utfordret seg og vokst. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) kan elevene få stort utbytte av å få støtte fra andre elever og «drahjelp» (s.4). Ved å være i et godt læringsmiljø hvor elevene kan samhandle med andre kan gi like godt utbytte som at elevene er nivå delt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Monica hadde et tilfelle hvor det var to elever som var plassert sammen som læringspartnere hvor den

ene var svært flink, muligens evnerik, og den andre eleven var ca. midt på treet i forhold til skoleprestasjoner. Elev nummer 2 var svært engasjert når den fikk jobbe med elev 1, og presterte da bedre enn den gjorde når den jobbet med andre. Elev 1, som løste flere oppgaver på kreative måter, fikk forklart og gitt mening til oppgaven for elev 2, altså fungerte elev 1 som et stillas slik at elev 2 kunne arbeide i sin nærmeste utviklingsone, og ikke i sin aktuelle, og elev 2 utviklet seg dermed videre (Moen, 2013, s. 258). Man kan her diskutere om elev 1 fikk den oppfølgingen og støtten den trengte for å få ut sitt fulle potensiale, men i akkurat denne situasjonen kunne det se ut til at elev 1 fikk reflektert over arbeidsmetodene sine, og dermed utviklet seg videre. Også her kan man se verdien av å tilrettelegge for et godt læringsmiljø fremfor å dele opp klassene organisert etter nivå.

Rachel hadde en elev som kunne veldig mye og var engasjert om du pratet med han alene, da kunne han svare på omtrent alt du spurte om og han var virket svært ivrig. Om han deretter skulle putte det han kunne ned på et papir ble det stopp. Da protesterte han, han bråkte og han var muntlig utagerende mot både voksne og andre medelever. Han sliter litt sosialt, blant annet i friminutt kan han lage trøbbel for de andre elevene, og være muntlig utagerende. Om han skulle ta prøver eller tester skriftlig mistet han helt motivasjonen, han syntes det var kjedelig, og scoret lavest av alle på trinnet. Om du tok det muntlig med han senere kunne han svaret på så å si alt, og svarte ivrig på spørsmålene. Som skrevet tidligere kan mangelfull faglig stimulering føre til atferdsproblemer (NOU 2016:14, s. 20). Denne eleven hadde ikke blitt utredet for en diagnose, men han hadde en assistent med seg over alt fordi han var så utagerende mot medelevene. Om han har betydelige intellektuelle ressurser eller ikke er vanskelig å si, men når eleven fikk tilpasset undervisningsformen presterte han mye bedre. Han hadde og noen fagområder han presterte svært godt, som kan tyde på at han har mer potensiale inne enn hva han får ut. Positiv selvoppfattelse og motivasjon må være på plass for at eleven skal prestere (Mönks og Ypenburg, 2005, s. 71), og med denne eleven virket det som han mistet motivasjonen ganske raskt når han måtte skrive ting ned eller ta prøver, og han lot sin frustrasjon gå utover voksne og medelever. For denne eleven er tilpasset opplæring alfa og omega, ved at han fikk ta prøver muntlig og sitte å snakke med lærer i stedet for, presterte han mye bedre. Konflikten her blir hvor mye tid eleven skal få med læreren i forhold til de andre elevene, læreren må bruke skjønn for å fordelene tiden sin slik at det blir det beste for hver elev, og for klassen som en helhet (Ohnstad, 2015, s. 81).

4.3 Sosiale utfordringer og muligheter

«Jeg mener at all læring og utvikling handler om motivasjon- det skal være lystbetont og gøy» var et utsagn Monica kom med. Hun mente at elevene skal ha lyst til å gjøre det de gjør, at de syns det er gøy og dermed blir motivert. Dette handler om indre motivasjon, og at elevene skal føle en driv innenfra til å gjøre det de gjør, og at de ikke gjør det fordi de føler seg tvunget til å gjøre det. Deci og Ryan (2000) mente at elevene må føle seg inkludert i gruppa, de må føle mestring og at de har noe kontroll over det de gjør, for å bli motiverte (Federici og Skaalvik, 2017, s. 193-195). At elevene skal føle seg inkludert og ha en tilhørighet til gruppa, går både på det sosiale og faglige. Om de føler seg på utsiden kan det være vanskelig å konsentrere seg, og det kan være skummelt å bidra i klassen. Også om man føler at man presterer mye bedre eller dårligere enn flertallet i klassen, kan det være vanskelig å føle en tilhørighet til gruppa. Monica mente og at for å vite hva som motiverer eleven, må man kjenne barnet, for det er svært individuelt hva hver enkelt syns er gøy og motiverende. Rachel sa at dersom alt oppleves som lett, kan det fort blir kjedelig, og at det derfor var viktig at eleven fikk nok utfordringer, slik at man ikke mistet motivasjonen. Om alt oppleves som lett, og man jobber med det man allerede kan og ikke får noen utfordringer, kan eleven tilpasse seg nivået og ikke utvikle seg videre (Jensen, 2007, s. 38.)

Monica hadde tidligere hatt en elev som begynte i 9. klasse da han egentlig skulle begynt i 6. klasse. Akselerasjon er en måte å tilpasse opplæringa til elever med stort læringspotensial, slik at de får større faglige utfordringer. Å hoppe over et trinn kan være tøft mentalt, men å hoppe over tre trinn kan være ekstremt tøft. Alle barn har behov for samvær med jevnaldrende for å få en sunn mental utvikling (Mönks og Ypenburg, 2005, s. 65), og det kan være stor mental forskjell på 6.klassinger og 9.klassinger. Det er et dilemma man må ta hensyn til: skal eleven være med jevnaldrende hvor han er faglig mye sterkere, men kanskje mer lik mentalt, eller skal han være med eldre som er mer på hans nivå faglig, men da være yngre mentalt? Elever med stort læringspotensial kan ha en mer moden måte å tenke på, og de har derfor ofte venner som er eldre enn seg selv (NOU 2016:14, s. 18), men fra en 11-åring til en 14-åring vil det normalt skje en ganske stor utvikling. I Opplæringslova (1998) §8-2 står det at alle elever skal være i en klasse som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet, derfor er det viktig at dette blir vektlagt når det blir brukt akselerasjon som en måte å tilpasse opplæringa på. Før elever hopper over trinn bør andre måter å tilpasse opplæringa på settes i gang. Denne eleven hadde blant annet noen fag med den første klassen sin, og noen fag med klassen han senere byttet til. På denne

måten fikk han prøvd ut hvordan det var å være i klassen både sosialt og faglig, og han merket raskt at det var lettere å samarbeide med elevene i den eldre klassen da han fikk flere å diskutere med som var på sitt nivå. Eleven følte seg og veldig godt tatt imot sosialt, og fant sin plass i klassen. For at eleven skal få indre motivasjon, må han føle seg inkludert i gruppa, så ved at eleven følte at han ble en del av klassen, og fant sin plass, er det og større sjanse for at han vil bli motivert. I denne situasjonen fant lærere, eleven selv og foreldre ut at det var til det beste for eleven at han begynte i den nye klassen, tre trinn over hva han egentlig skulle. Det er vanskelig å avgjøre hva som er rett å gjøre, alle elever og alle situasjoner er forskjellige. Det er viktig at de velger den klassen der eleven føler størst tilhørighet og inkludering, og der han får utvikle seg. I denne situasjonen fikk det et positivt utfall, eleven følte at han fikk utvikle seg på sitt nivå og han passet inn både sosialt og faglig.

Elever kan sammenligne seg med andre både sosialt og faglig, og om de ser at de mestrer noe dårligere enn medelevene kan det påvirke selvoppfatningen (Uthus, 2017, s. 141). Om man er en sterk elev faglig kan man sammenligne seg med de rundt seg, og se at man mestrer det bedre enn medelevene. Det kan gi en positiv selvoppfatning, men om eleven hver gang ser at han mester ting bedre enn de rundt seg, kan han tenke at han er «unormal» eller føle seg på utsiden. Rachel hadde en elev som gjentatte ganger opplevde at han hadde større mestring enn medelevene, og begynte å føle seg på utsiden. I leken tenkte han på en annen måte enn medelevene, han ønsket gjerne mer kompliserte leker, og det forsterket følelsen av utenforskap. I denne situasjonen var eleven mer moden enn klassekameratene, han var svært sterk faglig og det ble en utfordring sosialt. Det som kunne gitt en positiv selvoppfatning ga i denne situasjonen i stedet for en negativ selvoppfatning. Rachel prøvde å tilpasse opplæringa til eleven ved å gi han større utfordringer i klasserommet, gjerne mer komplisert stilte oppgaver, og hun ønsket flere forklaringer fra eleven. De avtalte også lekegrupper der det var rullering på hvem som skulle bestemme leken, og i noen tilfeller forklarte Rachel i lag med eleven leken for medelevene, slik at alle skulle forstå den, og de kunne leke lekene han ønsket og.

4.4 Lærerrollen i møte med denne elevgruppa

Alle elever skal få en tilpasset opplæring. Det er ingen individuell rett, men et virkemiddel for å sikre at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2018). Som lærer må man jobbe for at alle elever skal få mest mulig utbytte av undervisninga, og det kan være

en krevende jobb. Alle elever er ulike, de lærer på forskjellige måter, og de har kommet til ulike stadier i utviklinga si. Det å passe på at alle føler at de får jobbet på sitt nivå, og at de får en utvikling kan være ei utfordring.

«Det digitale klasserommet åpner for pedagogisk differensiering» var et svar Monica kom med om hvordan en kan tilpasse opplæringa for elever med stort læringspotensial. Rachel sa seg enig i det, og sa at elevene gjør digitale oppgaver på egenhånd for å få større utfordringer. Pedagogisk differensiering ved bruk av IKT, som er en måte å berike undervisninga til elever med stort læringspotensial på, er en fin måte å tilpasse opplæringa i klasserommet, det kan blant annet fremme motivasjon og læring (NOU 2016:14, s. 64). Bruk av IKT er og en fin måte å få jobbet mer tverrfaglig, noe Rachel sa at de ofte gjorde med elever som trengte større utfordringer. Da får de satt temaer i sammenheng med andre fag, og de får dermed sett en større sammenheng. Tilpasset opplæring skal brukes for at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte, ved hjelp av variasjoner og tilpasninger i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ved å jobbe med digitale oppgaver i klasserommet kan man fremdeles være i det samme rommet med resten av gruppa, men man får jobbet med oppgaver som er mer tilpasset deres nivå. Elevene kan få hjelp til å få ut deres fulle potensiale, og få større utbytte av undervisninga enn om de hadde fulgt klasseromsundervisninga som kanskje er noe under deres nivå. I dag er det mer og mer vanlig å jobbe med data i skolen, men det kan likevel være motiverende å få arbeide med oppgaver på dataen, fremfor i ei lærebok. Pedagogisk differensiering ved bruk av IKT blir brukt både for elever som ligger over middelgruppa, og de som ligger under. Utfordringen med det digitale kan være at det er en stor verden av morsomme ting på internett som ikke er faglig, men som elevene syns det kan være morsommere å holde på meg. For de elevene som får bruke digitale hjelpemidler for å få større utfordringer, er det viktig at det er det elevene faktisk gjør.

Ved spørsmål om hva informantene legger i begrepet elever med stort læringspotensial svarte Monica: «De ser ikke nytten av en algoritme. De tenker bedre enn oppgaven og de forstår ikke alltid hensikten med oppgaven og forholder seg ikke til den». Et typisk kjennetegn for elever med stort læringspotensial er at oppgaver kan bli for abstrakte og at de søker etter logiske forklaringer på problemet (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 17). Ved at elevene ikke forholder seg til oppgaven, og ikke forstår hensikten med den kan det skje flere ting. Om eleven tolker oppgaven som for enkel kan den bli ukonsentrert, miste fokus eller få en utagerende oppførsel.

Om eleven tenker lenger og større enn hva oppgaven tilsier, kan det være at elevene trenger noen å diskutere med og se på logiske forklaringer med, noen som er mer på sitt nivå. Uansett trenger eleven å få tilpasset opplæringa. Ved at elevene ikke ser nytten av en algoritme kan de se det som bortkastet tid å lære og løse oppgaver ved hjelp av en algoritme, og de kan bli ukonsentrerte. Dette kan bli en utfordring da mange elever ønsker nettopp en algoritme, slik at de kan forholde seg til den, men mange elever med stort læringspotensial ønsker heller å finne logiske forklaringer. Som lærer er man kun en person, og man kan umulig være hos 20 elever og hjelpe hver enkelt hele tiden. Som skrevet tidligere vil man komme bort i mange etiske dilemma i klasserommet, blant annet med tanke på rettferdighet og lik fordeling av ressurser og tid (Ohnstad, 2015, s.77). Rachel sa hun synes det var mye mer fokus på de elevene som var faglig svakere enn middelgruppa, men lite ressurser og tid ble satt av til de elevene som lå fire skritt foran. Alle elever skal få tilpasset sin opplæring, også de elevene som er svært sterke faglig. Det er en myte i Norge at elever med stort læringspotensial ikke trenger hjelp og klarer seg selv (Smedsrud og Skogen, 2016, s. 22), men det er helt feil. Disse elevene trenger like mye støtte og tilrettelegging som alle andre elever for å få ut sitt fulle potensiale. Rachel synes det var lettere å tilpasse opplæringa for de elevene som var faglig svake, for det hadde skolen jobbet mye med, de hadde mange ressurser og forslag til hvordan en kunne tilpasse for den elevgruppa. Når det kom til elever med stort læringspotensial, måtte de i større grad finne ut av ting på egenhånd, og dette tok dermed mye lenger tid.

Hvordan læreren skal fordele tiden sin er et vanskelig spørsmål, og det er ikke noe fasitsvar på dette. Ohnstad (2015) skrev at «Det er vanskelig å forsvare at noen elever- oftest de flinkeste og flittigste jentene- ikke får noe lærerens tid fordi den ikke strekker til» (s. 81). Læreren må prøve å fordele tiden sin så godt som mulig slik at alle, også de elevene som har stort læringspotensial, får den hjelpen og støtten de trenger. Det kan være en utfordring når elevene trenger tilrettelegging som få andre elever i klassen gjør, og det krever mye tid i forkant av undervingen for å planlegge dette. Det kan og være krevende da de fleste elevene følger det samme opplegget, og elevene med stort læringspotensial har ikke noe problem med å følge det samme opplegget, men de får ikke utviklet seg videre. Skal man da fokusere på det enkelte individet som trenger tilrettelegging eller skal man legge fokuset sitt på den største elevgruppa? Alle elevene skal være i fokus, og alle elevene skal bli tenkt på når man planlegger undervisninga. Læreren må prøve å finne eleven sin plass i gruppa, og se hvordan den kan bidra til klassen samtidig som den utvikler seg videre og får ut sitt fulle potensiale.

5. Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse ulike faglige og sosiale utfordringer og muligheter lærere kan støte på i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Selvsagt er det jeg har drøftet bare noen utfordringer og muligheter, men alt er skrevet ut fra svarene informantene kom med, og forankret i relevant teori. Etter å ha gjennomført intervju og lest teori, er det tydelig at det er for lite kunnskap om denne elevgruppa blant lærere, og at det derfor kan være vanskelig å tilpasse opplæringa. Informantene hadde ulik forståelse av begrepet, og to av dem mente de kunne for lite om denne elevgruppa. Den tredje hadde mye utdanning innenfor spesialpedagogikk, og det kan være noe av grunnen til at hun hadde mer kunnskap om det.

De viktigste funnene i denne oppgaven er viktigheten av tilpasset opplæring for alle elever, og at det er et stort spenn i ulike utfordringer og muligheter en kan treffe på i møte med denne elevgruppa. Hvor viktig det er med et godt læringsmiljø, har og kommet frem etter denne undersøkelsen. Nivådeling er vanlig å gjennomføre, men ifølge Smedsrud og Skogen (2016) er et fleksibelt og godt læringsmiljø nødvendig for at elever med stort læringspotensial skal utvikle sine ferdigheter (s. 66). Det kom og frem fra flere av svarene til informantene at elevene kunne dra nytte av å arbeide med elever som var faglig sterkere enn seg selv, dermed er ikke nivådeling alltid den beste løsningen. At eleven skal føle motivasjon for arbeidet, og føle at det er nok faglige utfordringer, er og viktig å tilrettelegge for, om ikke kan utviklinga til elevene stagnere, og den kan bli en underryter. Sist, men ikke minst, må læreren tenke over hvordan den fordeler av sin tid og sine ressurser, slik at alle elever opplever å bli inkludert og at de får den hjelpen og tilrettelegginga som de trenger.

Videre forskning for tilpasset opplæring for denne elevgruppa hadde vært svært interessant. Nå var informantene lærere på fjerde trinn, men å undersøke hvordan det blir lagt til rette for elever med stort læringspotensial på åttende til tiende trinn kunne vært veldig interessant. Det kan være utfordrende å definere hva som er elever med stort læringspotensial og hva som er høytpresterende elever på småtrinnet, så en videreføring av denne undersøkelsen til ungdomsskolen ville vært spennende

6. Litteraturliste

Baltzer, K., Kyed, O. og Nissen, P (2011). *Talent i skolen- Identifikasjon, undervisning og utvikling*. Fredrikshavn: Dafolo.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.

Federici, R. A. og Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I Uthus, M. (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen*. (s.186 -203). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Idsøe, E. C. og Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn- en utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringsbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). Veiledning om organisering av elevene. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdatert-april-2017.pdf

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode- veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I Karlsdottir, R. og Lysø, I. H. (Red.) *Læring-utvikling-læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 251-268). Trondheim: Akademika.

Mönks, F. J. og Ypenburg, I. H. (2005). *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente- Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec1>

Ohnstad, F. O. (2015). *Profesjonsetikk i skolen. Lærerens etiske ansvar*. (2.utg). Oslo: Cappelen Damm.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV- 2018-06-22-56). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Smedsrud, J. og Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2018). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2019). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>

Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. I Uthus, M. (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen*. (s.130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.

7. Vedlegg 1

Intervjuguide

1. Hva legger du i begrepet evnerike elever?
2. Hva er din erfaring med evnerike elever?
3. Er det et tema dere diskuterer og/eller samarbeider om på skolen?
4. Hvordan praktiserer dere tilpasset opplæring for evnerike elever på skolen?
5. Hvilke fordeler og ulemper kan det være å tilpasse opplæringa til evnerike elever?
6. Hvordan er det faglige utbyttet til de evnerike elevene ved skolen? For eksempel i forhold til lesing?
7. Hvordan kan man tilpasse opplæringa til evnerike elever når det kommer til lesing?
8. Og hvorfor kan det være viktig?

