Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Simen Sletten

Forskjellen på skolen og Talentsenteret i Trondheim fra et elevperspektiv

En kvalitativ studie om elever med stort læringspotensial sin opplevelse av forskjellen på tilpasset opplæring i skolen og Talentsenteret i Trondheim, samt dens betydning på tilhørighet.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Odin Fauskevåg
Juni 2024

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Simen Sletten

Forskjellen på skolen og Talentsenteret i Trondheim fra et elevperspektiv

En kvalitativ studie om elever med stort læringspotensial sin opplevelse av forskjellen på tilpasset opplæring i skolen og Talentsenteret i Trondheim, samt dens betydning på tilhørighet.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Odin Fauskevåg
Juni 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med studien har vært å undersøke problemstillingen: hvilke forskjeller opplever elever med stort læringspotensial at det er mellom Talentsenteret i Trondheim og skolen knyttet til tilpasset opplæring, og hvordan påvirker det elevgruppens tilhørighet? I tillegg har jeg ønsket å løfte frem og ta hensyn til elevstemmen, som er et viktig bidrag i debattlandskapet. Bakgrunnen for studien var at forskning viser at elever med stort læringspotensial ikke får de utfordringene de har krav på og at skolene er for dårlige til å tilrettelegge for en tilpasset opplæring for elevgruppen (NOU 2016:14).

Studiens metodologi har vært en kvalitativ tilnærming og datainnsamlingen er gjort gjennom semistrukturerte intervjuer av elever som deltar på Talentsenteret i Trondheim. Fenomenologi var det vitenskapelige ståstedet for studien ettersom jeg ønsket å få tak i beskrivelser, opplevelser og erfaringer fra elevene. Studien er basert på data fra åtte intervjuer og analysetilnærmingen som er tatt i bruk er tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022).

Studiens funn viser at skolen ikke klarer å gi elever med stort læringspotensial nok utfordringer i skolehverdagen og at det istedenfor tenderer mot mye repetisjon og mengdetrening. Videre viser funnene at elevgruppen generelt opplever negative erfaringer med gruppearbeid grunnet ujevn arbeidsfordeling og urettferdig vurderingsgrunnlag. Studiens funn indikerer at Talentsenteret i Trondheim er flinke til å gi elevgruppen spennende utfordringer på samlinger. Videre viser det at Talentsenteret har et undervisningsopplegg som elevene opplever som fritt og legger opp til selvstendighet hos elevene. I tillegg har de etablert et miljø som setter læring og utvikling hos elevgruppen i sentrum framfor prestasjoner og vurderinger. Elevene opplever Talentsenteret som en arena hvor de kan få venner, og samtidig knytte bekjentskap til andre med like interesser.

I lys av selvbestemmelsesteori og teori om målstruktur argumenterer denne studien at Talentsenteret i Trondheim har en annen form for pedagogikk enn skolen, som tilfredsstiller de tre grunnleggende behovene om kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Samtidig vektlegger det en læringsorientert målstruktur hvor elevene er frie for akademisk press og vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Nøkkelord: elever med stort læringspotensial, tilpasset opplæring, talentsenteret, selvbestemmelsesteori, målstruktur

Abstract

The purpose of this study has been to investigate the issue: what differences do students with high learning potential perceive between the Talent Center in Trondheim and the school regarding adapted education, and how does this affect the students' sense of belonging? Additionally, I aimed to highlight and consider the student voice, which is an important contribution to the debate. The background for the study was that research shows that students with high learning potential do not receive the challenges they are entitled to and that schools are inadequate in providing adapted education for this student group (NOU 2016:14).

The study's methodology was a qualitative approach, and data collection was conducted through semi-structured interviews with students participating at the Talent Center in Trondheim. Phenomenology was the scientific standpoint of the study as I aimed to capture descriptions, experiences, and perceptions from the students. The study is based on data from eight interviews, and the analytical approach used is thematic analysis (Braun & Clarke, 2022).

The study's findings show that schools fail to provide students with high learning potential with enough challenges in their everyday school life, and instead, there is a tendency towards a lot of repetition and drill practice. Furthermore, the findings show that the student group generally has negative experiences with group work due to uneven work distribution and unfair assessment criteria. The study's findings indicate that the Talent Center in Trondheim is effective in providing the student group with exciting challenges during sessions. Additionally, the findings show that the Talent Center has a teaching approach that the students experience as free and promotes independence among the students. Moreover, they have established an environment that focuses on learning and development for the student group rather than performance and assessments. The students perceive the Talent Center as an arena where they can make friends and at the same time connect with others who have similar interests.

In light of self-determination theory and goal structure theory, this study argues that the Talent Center in Trondheim employs a different form of pedagogy than schools, which satisfies the three basic needs of competence, autonomy, and relatedness (Deci & Ryan, 2000). At the same time, it emphasizes a learning-oriented goal structure where students are free from academic pressure and assessment (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Keywords: pupils with high learning potential, adapted education, Talent Center, self-determination theory, goal structure

Forord

Denne masteroppgaven markerer nå slutten på to år med spesialpedagogikk. Etter å ha tilbragt fem år ved NTNU Dragvoll er jeg glad og lettet at det nå er på tide å komme seg ut i arbeidslivet å bruke all den kompetanse jeg har tilegnet meg. Det blir veldig spennende, og jeg føler meg klar for å lukke et kapittel og begynne et nytt.

Jeg vil benytte anledningen til å først og fremst takke alle informantene som deltok i denne studien. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven skjedd, og det er jeg evig takknemlig for.

Jeg vil takke min veileder Odin Fauskevåg for gode råd og tilbakemeldinger underveis i dette halvåret.

En stor takk til Talentsenteret i Trondheim for deres samarbeidsvilje og imøtekommenhet.

Til slutt, takk til alle medstudenter som jeg har delt mastersal med. Jeg kommer til å savne alle de morsomme og interessante samtalene rundt lunsjbordet.

Trondheim, juni 2024

Simen Alnæs Sletten

Innhold

Tabeller 6
1 Innledning 7
1.1 Bakgrunn for studien 7
1.2 Formål med studien 7
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål 8
1.4 Oppgavens oppbygning 8
2 Teoretisk rammeverk 11
2.1 Elever med stort læringspotensial 11
2.2 Tilpasset opplæring (TPO) 12
2.2.1 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial 13
2.2.1.1 Anerkjennelse gjennom tidlig identifisering 14
2.2.1.2 Pedagogisk differensiering 14
2.2.1.3 Organisatorisk differensiering 15
2.3 Talentsenteret 16
2.4 Selvbestemmelsesteori 18
2.5 Målstruktur 19
3 Tidligere forskning 21
4 Metode 23
4.1 Tema og problemstilling 23
4.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag 24
4.3 Valg av forskningsmetode 24
4.4 Utvalg og rekruttering 24
4.4.1 Utvalg 24
4.4.2 Rekruttering 25
4.5 Datainnsamling 26
4.5.1 Semistrukturerte intervju 26
4.5.2 Intervjuguide 26
4.5.3 Gjennomføring av intervjuer 27
4.5.4 Transkribering 28
5 Analyse 29
5.1 Tematisk analyse 29
5.1.1.1 Steg 1 – Familiarisering 29
5.1.1.2 Steg 2 & 3 - koding og generering av tema 29
5.1.1.3 Steg 4 & 5 – evaluere og navngi temaene 30
5.1.1.4 Steg 6 – skrive ut funn 31

5.2 Kvalitet i lys av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet 31
5.2.1 Reliabilitet 31
5.2.2 Validitet 31
5.2.3 Generaliserbarhet 32
5.3 Etiske refleksjoner 32
5.3.1 Informert samtykke 33
5.3.2 Konfidensialitet 33
5.3.3 Konsekvenser 33
5.3.4 Forskerens rolle 34
6 Funn 37
6.1 Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sine erfaringer med tilpasset opplæring i skolen? 37
6.1.1 Mengde over utfordringer 37
6.1.2 Erfaringer fra gruppearbeid 39
6.2 Hvordan opplever elever med stort læringspotensial Talentsenteret som en arena som muliggjør tilpasset opplæring? 40
6.2.1 Utfordringer på en morsom måte 40
6.2.2 Selvstendighet og frihet 41
6.2.3 Læringsorientert vs. prestasjonsorientert målstruktur 42
6.3 På hvilken måte opplever elevgruppen tilhørighet på Talentsenteret? 43
6.3.1 Et sted å møte venner med like interesser 43
7 Diskusjon 45
7.1 Behovet om kompetanse 45
7.2 Behovet om autonomi 47
7.3 Behovet om tilhørighet 48
7.4 Læringsorientert vs. Prestasjonsorientert målstruktur 49
8 Avslutning 51
8.1 Oppsummering av studiens funn 51
8.2 Forslag til videre forskning 52
Referanser 53
Vedlegg 58

Tabeller

Tabell 1: Visualisering av koding og generering av tema.....30

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

I mange aviser de siste årene har vi sett overskrifter som handler om elever med stort læringspotensial. Fra et lite utvalg aviser finner vi overskriftene: "Leander August (10) trives best på ungdomsskolen", "Da dei ga elevane meir fag og fleire utfordringar, skjedde det noko ved Garnes skule" og "Her får de mest evnerike barna spesialoppfølging: – De blomstrer opp" (Ditlefsen & Samuelsen, 2023; Borge, 2023; Solem, 2024). Dette er bare noen utvalgte overskrifter fra de siste to årene og dette viser at tematikken både er relevant og oppe i debattlandskapet.

Elever med stort læringspotensial, ofte referert til i litteraturen som høyt begavede, talentfulle eller evnerike, er elever som har en evne til å forstå og tilegne seg mer kompleks kunnskap raskere enn jevnaldrende (Idsøe, 2014; NOU 2016:14). I dagens skole får ikke elevgruppen tilstrekkelig tilpasset opplæring slik de har krav på (NOU 2016:14). Tilpasset opplæring har som mål å imøtekomme alle elevers læringsbehov, inkludert de med stort læringspotensial (Opplæringslova, 1998, §1-3). Norge har lange tradisjoner fra fellesskolen og prinsippene om inkludering, likeverd og bruk av lovfestet tilpasset opplæring står fremst i kampen om en skole for alle (NOU 2014:7). Fellesskolen handlet om å utjevne sosiale forskjeller og gi alle like muligheter, men kan det være at vi som samfunn henger for mye igjen i gamle verdier?

Bakgrunnen for denne studien går tilbake til høsten 2022. Da hadde vi en forelesning om tilpasset opplæring hvor det ble nevnt veldig kort at de som presterer høyt og er flinkere enn jevnaldrende i fag, ikke får tilbud om spesialundervisning. Istedenfor faller de under §1-3 om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dessverre viser forskning at skolene ikke er flinke nok til å tilrettelegge for disse elevene (NOU 2016:14), og det gjør at jeg kjenner på en sterk følelse av urettferdighet ovenfor denne elevgruppen. I tillegg ønsker jeg å sette søkelyset på tematikken fordi jeg mener at vi som samfunn har et ansvar med å ivareta alle elever i skolen, uavhengig om det er de som strever med fag eller de som gjør det veldig bra. Disse elevene er barn og barn er sårbare, noe som burde appellere til at vi som samfunn finner en løsning på denne problematikken sammen. Derfor bestemte jeg meg tidlig at det var akkurat dette jeg ønsket å skrive masteroppgaven min om.

1.2 Formål med studien

I Norge har det lenge vært antatt at elever med stort læringspotensial klarer seg selv, og det har blitt sett på som elitistisk å sette inn tiltak for elever som allerede gjør det bra på skolen (Børte et al., 2016). Likevel er det ikke nødvendigvis synonymt at elever med stort potensial for læring gjør det bra på skolen. Mange opplever frafall og underprestasjon, sosial stigmatisering, mobbing, ensomhet og feildiagnostisering eller sen identifisering (Landis & Reschly, 2013; Coleman et al., 2015; Jung et al., 2015; Peterson & Ray, 2006; Prior, 2013). Nettopp derfor er det like viktig å kunne tilpasse opplæringen for de som har et stort læringspotensial som det er for de som har utfordringer i skolen.

I 2015 introduserte regjeringen den nasjonale strategien for realfag i barnehagen og grunnopplæringen, som fikk navnet *Tett på realfag* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det ble Norge sitt første møte med talentsentrene, den gang som en prøveordning, men som i dag er et fast tilbud i de største byene. Talentsentrene skal bidra til at andelen barn og unge som presterer på høyt og avansert nivå i realfag skal øke, samtidig som den er en del av skolens tilrettelegging for en tilpasset opplæring (NIFU, 2020).

Denne studien har som formål å undersøke om elevene opplever skolen og Talentsenteret ulikt, og i så fall hvordan de oppleves ulikt. Videre har studien som formål å løfte frem elevstemmen ettersom mye av forskningen som er gjort på feltet har vært rettet mot foreldre, lærere og skole-hjem samarbeid. Likevel håper jeg at denne studien kan være med på å komme fram til en bedre forståelse av hvilken type, og hva slags form for tilpasset opplæring elever med stort læringspotensial trenger i skolen. Som pedagoger, enten det er lærere, spesialpedagoger eller andre pedagoger i og rundt utdanningssystemet, har vi et ansvar om å kunne tilby best mulig tilrettelegging for alle elever, uansett evner og forutsetninger.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

De siste årene har det blitt skrevet noen masteroppgaver om elever med stort læringspotensial. Mange har valgt å sette søkelys på læreres forståelse av tematikken og deres erfaringer knyttet til å tilrettelegge for elever med stort potensial for læring. Andre har valgt å se på skole-hjem samarbeid for å få foreldrenes synspunkt om tematikken. Det er ikke så mange som har valgt å snakke med elevene selv for å få deres innsikt. Børte et al (2016) kommer med en klar oppfordring om mer kvalitativ forskning om elever med stort læringspotensial. Som et resultat har jeg kommet frem til følgende problemstilling for denne studien:

> «*Hvilke forskjeller opplever elever med stort læringspotensial at det er mellom Talentsenteret i Trondheim og skolen knyttet til tilpasset opplæring, og hvordan påvirker det elevgruppens tilhørighet?*»

Videre kommer studien til å bygge på tre forskningsspørsmål for å kunne besvare problemstillingen:

1. Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sine erfaringer med tilpasset opplæring i skolen?
2. Hvordan opplever elever med stort læringspotensial Talentsenteret i Trondheim som en arena som muliggjør tilpasset opplæring?
3. På hvilken måte opplever elevgruppen tilhørighet på Talentsenteret i Trondheim?

For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet åtte elever som deltar på Talentsenteret for å få tak i deres erfaringer med tilpasset opplæring fra skolen, og hvordan de opplever Talentsenteret. Siden jeg er ute etter elevperspektivet er det helt sentralt at jeg snakker med elevene. I tillegg har jeg valgt å rette søkelyset mot elevenes opplevelse av tilhørighet ettersom jeg anser det som en interessant vinkling til tematikken.

1.4 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven består av åtte kapitler. Kapittel 1 har vært innledningen til oppgaven der jeg har forklart bakgrunn for tema og formålet med studien. I tillegg har jeg presentert problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil jeg presentere studiens

teoretiske rammeverk. Rammeverket vil presentere begrepene elever med stort læringspotensial, tilpasset opplæring og Talentsenteret ettersom dette er sentrale aspekter ved problemstillingen. I tillegg vil de to teoretiske perspektivene til oppgaven presenteres, selvbestemmelsesteori og målstruktur (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2021). I kapittel 3 vil jeg gi en kort gjennomgang av tidligere forskning som er gjort på feltet i norsk kontekst. I kapittel 4 vil jeg forklare den metodologiske tilnærmingen jeg har brukt. Her går jeg nærmere inn på hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode, hvorfor fenomenologi er valgt som tilnærming og hvorfor jeg har valgt intervju som datainnsamlingsmetode.

I kapittel 5 vil jeg forklare analyseprosessen og jeg vil fokusere på tematisk analyse ettersom dette er analysetilnærmingen som er tatt i bruk. I kapittel 6 vil jeg presentere studiens funn ut ifra forskningsspørsmålene. Studiens funn er at elevenes erfaringer med tilpasset opplæring i skolen er at de får svært få utfordringer og opplever mye repetisjon og mengdetrening. I tillegg forteller elever med stort læringspotensial om mange negative opplevelser med gruppearbeid. Videre beskriver elevene at Talentsenteret gir de utfordringer som er morsomme, at Talentsenteret oppleves mer fritt og fokuserer på selvstendighet, og at elevene opplever et miljø der læring står i sentrum fritt for vurdering og karakterer. Til slutt beskriver elevene at de opplever Talentsenteret som et sted der de kan få venner og møte andre med like interesser. I kapittel 7 vil studiens funn bli diskutert opp imot det teoretiske rammeverket. Her vil jeg argumentere for at Talentsenteret har en pedagogikk som tilfredsstiller de tre grunnleggende behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet. I tillegg til at de bygger på en læringsorientert målstruktur. Kapittel 8 er det avsluttende kapitelet hvor jeg vil oppsummere studiens funn og samtidig gi noen forslag til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil relevante begreper og teori bli gjort rede for. Jeg vil først redegjøre for elever med stort læringspotensial, si noe om kjennetegn ved elevgruppen og vise til ulike subgrupper. Deretter vil jeg redegjøre for begrepet tilpasset opplæring. Her vil jeg fremme noen ulike syn på tilpasset opplæring og hva som er særlig viktig å tenke på når det skal tilpasses elever med stort læringspotensial. Deretter vil jeg redegjøre for Talentsenteret, hvor jeg forklarer Talentsenterets mandat og hvordan de er organisert. De siste to punktene i rammeverket vil redegjøre studiens teoretiske perspektiv: selvbestemmelsesteori og målstruktur.

2.1 Elever med stort læringspotensial

Det er brukt mange forskjellige begreper i skolen for den elevgruppen som er mest begavet. Evnerike elever, elever med akademisk talent, talentfulle elever, høyt-presterende elever og skoleflinke elever er bare noen av betegnelsene som har blitt brukt (Idsøe, 2020). Blant internasjonale rapporter så finnes det over 100 ulike definisjoner på elever som har stort potensial for læring (Børte et al., 2016; Freeman et al., 2010). Hver definisjon har ulikt meningsinnhold og peker på små forskjeller i denne mangfoldige elevgruppen.

Begrepet *elever med stort læringspotensial* ble introdusert i NOU 2016:14 *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*, og har siden vært det offisielle begrepet i Norge (Idsøe, 2020). «Alle elever har et læringspotensial, men noen elever lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap enn forventet for sin aldersgruppe» (Idsøe, 2020, s. 27). Elever med stort læringspotensial favner både elever som presterer høyt i skolen og elever som har potensial for det (NOU 2016:14). Elevgruppen estimeres til å omfavne rundt 10-15% av elevpopulasjonen (Gagné, 2005). I tillegg finnes elever som har *ekstraordinært læringspotensial* og de kjennetegnes ved at de har spesielle evner og kan ha en IQ som ligger tett opptil 130 eller mer (NOU 2016:14). De kan utgjøre et sted mellom 2 til 5 prosent av elevpopulasjonen. Kategorien elever med stort læringspotensial inkluderer elever med ekstraordinært læringspotensial.

Internasjonalt og i skandinaviske land har det tidligere vært vanlig å bruke ordet begavelse for denne elevgruppen, som vektlegger at intelligens har gått i arv (Børte et al., 2016). Begrepet stort læringspotensial bygger på en forståelse at intelligens ikke er medfødt, men heller en dynamisk «muskel» som kan trenes eller svekkes. I tillegg argumenterer Jøsendalutvalget for at definisjonen bedre dekker heterogeniteten og mangfoldet i elevgruppen (NOU 2016:14). Elever med stort læringspotensial er like forskjellige som andre barn og unge, og de har ulike personligheter med ulike utvikling- og undervisningsbehov. Noen elever har et stort potensial i ett enkelt fag, andre har det i flere, mens noen har det innenfor et spesifikt tema (NOU 2016:14).

Å identifisere de som presterer høyt kan gjøres ved hjelp av tester, mens elever med stort læringspotensial ofte kan vise styrker på andre områder enn gjennom karakterer eller tester (NOU 2016:14). I Norge er det generelt liten tradisjon med å kartlegge evner og potensial, og som et resultat har vi heller ikke like mange og like gode verktøy som det andre land har som har utviklet egne identifiseringsverktøy (Børte et al., 2016).

Likevel handler identifisering om veldig mye mer enn kartlegging gjennom tester. Denne mangfoldige gruppen har ulike utfordringer og styrker, og det er viktig å ta hensyn til elevens fysiske, sosiale, faglige og emosjonelle behov i identifiseringsprosessen (Skogen & Idsøe, 2016).

Elever med stort læringspotensial kjennetegnes ofte ved at de trives godt i et utfordrende og stimulerende læringsmiljø der det legges opp til mye handlingsmuligheter og mange varierte aktiviteter (NOU 2016:14). Tidlige kjennetegn kan være at de har en rask og tidlig språkutvikling der de utvikler et mer nyansert språk enn jevnaldrende, samt at de er nysgjerrige. Et stort behov for oppmerksomhet og stimulering er ikke uvanlig for elevgruppen ettersom de kan ha svært god hukommelse og lærer raskt. De kan forstå begreper raskere innenfor sitt område enn jevnaldrende og som et resultat trenger de færre repetisjoner (NOU 2016:14).

Ulikhetene blant elever med stort læringspotensial er store og Betts og Neihart (1988) viser til ulike subgrupper blant elever med stort læringspotensial, og hvordan deres livsveier kan variere betydelig (Betts & Neihart, 1988). Noen av disse elevene oppnår suksess og leverer gode resultater, mens andre velger å skjule sitt potensial. Videre har du de som går i opposisjon eller de som gir opp skolen helt. Mange av disse elevene går gjennom hele skoleløpet uten at deres potensial blir anerkjent. Dette kan ha konsekvenser for deres fremtidige utvikling og muligheter. I tillegg nevnes det at en betydelig andel av disse elevene blir feildiagnostisert med forhold som autisme eller ADHD (Betts & Neihart, 1988). Denne feildiagnostiseringen kan føre til utilsiktede utfordringer, da de egentlig trenger tilpasset støtte og ikke behandling.

Mange innenfor denne elevgruppen utvikler psykiske vansker på grunn av manglende støtte av deres behov i skolesystemet (Betts & Neihart, 1988). Dette kan inkludere mangel på utfordrende og stimulerende undervisning, og lite tilpasning for å imøtekomme deres læringsstil og tempo. Dette understreker viktigheten av å anerkjenne og tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial for å støtte deres trivsel og utvikling gjennom skoleårene.

2.2 Tilpasset opplæring (TPO)

Tilpasset opplæring er et prinsipp i det norske utdanningssystemet som gjelder for alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne. I opplæringsloven §1-3 står det at; «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Dette betyr at lærere er lovpålagt å tilpasse opplæringen, men det er ingen individuell rett for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2022). TPO er ikke et mål i seg selv, men har historisk blitt sett på som en faktor som kan bidra positivt til å fremme og forbedre læringsutbytte og inkludering i norske skoler (Maxwell, 2017). De elevene som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Spesialundervisning favner ikke de elevene som har forutsetninger for å lære raskere og mer enn gjennomsnittet (Ot.prp. nr. 46 (1997-98)).

I praksis handler TPO om å tilrettelegge med varierte former for vurdering, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får et godt utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Læreplanene er utformet slik at det er muligheter for handlingsrom dersom dette ses som nødvendig. Det er forventet at elevene på ulikt nivå og med ulik kvalitet skal kunne nå kompetansemålene som er satt.

Derfor poengterer utdanningsdirektoratet at skolen må ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og hvordan de lærer når opplæringen tilpasses.

Det er tre forhold som det er særlig viktig å ta hensyn til når skolen skal tilrettelegge for en tilpasset opplæring. Det første er at det faglige nivået må tilpasses eleven, det andre er læringskapasiteten til eleven og det siste er elevens beste måte å lære på, også kjent som lærestiler (Skogen & Holmberg, 2002). I tillegg til dette skal opplæringen foregå i en sosialt og kulturelt inkluderende kontekst med vekt på utvikling av relasjonelle ferdigheter (Nordahl et al., 2005).

Det kommer tydelig fram ovenfor at skolen vektlegger inkludering når det jobbes med TPO, men det er ikke alle som er støtter den tilnærmingen. Idsøe og Skogen (2011) vektlegger et mer kognitivt aspekt når det det gjelder TPO, og mener at det viktigste når undervisning skal tilrettelegges er å bygge videre på det eleven kan fra før for å skape en naturlig læreprogresjon. Alle elever har ulik læringskapasitet og i likhet med faglig nivå må også kapasiteten aktiv tilrettelegges for. Læringskapasitet er både medfødt og en konsekvens av erfaring (Idsøe & Skogen, 2011).

Utfordringen for skolen er å skaffe god og relevant kunnskap om læringskapasitet. Fra tidligere av er det blitt brukt intelligenstester, men i ettertid har man innsett at testene bare viser intelligensnivå på testtidspunkt og ikke nødvendigvis forteller noe om potensialet for læring (Idsøe & Skogen, 2011). Utviklingen av testene har heller ikke alltid vært i takt med tiden ettersom samfunnet er i konstant utvikling både i form og innhold. Likevel er det indikasjoner på at lærerens vurderingsevne av elevenes læreforutsetninger i stor grad samsvarer med intelligenstester noe som forteller at lærerne er flinke til å utvikle egen vurderingsevne knyttet til elevers læreforutsetninger (Idsøe & Skogen, 2011).

I de senere årene har skolen blitt mer opptatt av at elever lærer på ulike måter. Når det kommer til preferanser i forbindelse med tilrettelegging for læring, har barn og unge en rekke ulike preferanser (Idsøe & Skogen, 2011). Dette gjelder på flere områder, men enhver elev tilegner seg kunnskap forskjellig. Noen tilegner seg kunnskap ved å lese selv, andre gjennom å høre noen fortelle om det. Hvis eleven foretrekker lesing så er også dette forskjellig fra elev til elev (Idsøe & Skogen, 2011). Noen trenger ro og stillhet mens de leser, andre kan sitte i et bråkete klasserom. Noen trenger bilder for å lære, andre klarer seg med bare tekst. I tillegg har vi de elevene som kan like å gjøre noe praktisk for at ting skal feste seg. Dette poengterer at det er viktig å akseptere at disse forskjellene hos elever finnes og tilrettelegge for de i opplæringen.

Det er viktig å ha god kjennskap til eleven for å kunne tilrettelegge på en god måte og elevers læringsstiler kan endre seg over tid som følge av læring. Tilrettelegging for elever med stort læringspotensial eller for elever med lærevansker eller funksjonshemning er en like stor utfordring for skolen som det å tilrettelegge for en helt vanlig elev. Dersom det forkommer manglende tilrettelegging for en tilpasset opplæring vil alle elevgrupper lide som følge av dette (Idsøe & Skogen, 2011).

2.2.1 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Fram til nå har vi sett på hva tilpasset opplæring er på generell basis. Nå skal vi se på hvilke tiltak som kan gjøres for å tilpasse opplæring for elever med stort læringspotensial. Jøsendalutvalget viser til tiltak som er spesielt viktig for elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14). Utvalget poengterer at tidlig identifisering, anerkjennelse, og pedagogisk og organisatorisk differensiering til sammen kan bedre

muligheten til å føle seg inkludert sosialt, faglig og kulturelt for elever med stort læringspotensial. Det elever med stort læringspotensial trenger er gode og gjennomtenkte opplegg som blant annet vektlegger kreativitet, elevenes interesser og berikelse, og dette er gjennomførbart med pedagogisk og organisatorisk differensiering (Idsøe, 2014; Renzulli, 2005).

2.2.1.1 Anerkjennelse gjennom tidlig identifisering

Før det i det hele tatt er mulig å tilrettelegge for elever med stort potensial for læring så må elevene identifiseres og anerkjennes (NOU 2016:14). Identifisering krever at det foreligger forskningsbasert kunnskap om behovene til elevene, og spesielt om hvilke utfordringer og styrker som kjennetegner elevgruppen (Børte et al., 2016). Det er nødvendig med identifisering for å skape et stimulerende læringsmiljø for elever med stort læringspotensial (Idsøe & Skogen, 2011; Knutsen et al., 2021; Smedsrud & Skogen, 2016). Tidlig identifisering anses som avgjørende for utdanningsløpet for elever med stort læringspotensial (Idsøe, 2019).

Internasjonalt identifiseres elevgruppen vanligvis gjennom testing og kartleggingsprøver for å vurdere elevenes evner og skoleprestasjoner (Børte et al., 2016). I land som Sverige, Polen, England og Frankrike brukes også nominering som en del av prosessen, der lærere, foreldre, og jevnaldrende kan nominere noen de mener har stort potensial for læring (Børte et al., 2016). I tillegg gjøres det intervjuer med en fagperson med både elev og foreldre. Tyskland praktisere også konkurranser både i og utenfor skolen som en del av identifiseringsprosessen (Børte et al., 2016). Dette poengterer at identifiseringsarbeidet i europeiske land er komplekst og at det i mange tilfeller lønner seg å kombinere ulike metoder.

I Norge har vi lite tradisjon for identifisering av elevgruppen (Børte et al., 2016). Vi har få identifiseringsverktøy noe som skyldes vår mangel på kultur når det gjelder kartlegging av elever med stort potensial for læring og vår manglende aksept av elevgruppen (NOU 2016:14). Tradisjonelt har Norge vært mer opptatt av å rette søkelyset på elever som sliter i skolen og dermed testes elever for å utelukke eller finne tegn på vansker, fremfor å kartlegge styrker (Olsen, 2019). Formålet med identifisering er først og fremst å finne ut hvilke styrker eleven har, deretter å kartlegge læringsbehovene (Idsøe, 2014). Identifisering handler ikke om å kategorisere at noen lærer raskere enn andre, men å støtte deres læringsbehov (Idsøe & Skogen, 2011).

Forveksling mellom skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial er en vanlig utfordring i prosessen med identifisering (Skogen, 2017). Jøsendalutvalget presiserer behovet for en helhetlig identifiseringsprosess der elevens emosjonelle, sosiale, psykiske og fysiske behov inkluderes på lik linje som det faglige (NOU 2016:14). Det fremheves i stortingsmeldingen om livslang læring at elever tidligst mulig skal hjelpes, motiveres, stimuleres og veiledes for å realisere sitt potensial for læring (Meld.St.16 (2006-2007). For å sikre et stabilt sosialt miljø over tid kan tidlig identifisering og tidlig tilrettelegging av opplæring være sentralt som en form for anerkjennelse.

2.2.1.2 Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering er en tilnærming hvor læreren tilpasser undervisningen ved å gjøre tilpasninger aktivt gjennom valg av innhold, læringsprosess og produkt for å møte elevenes læringspotensial, interesser og læringsstiler (Tomlinson, 2014). Målet er å støtte elevenes motivasjon og faglige utvikling ved å tilby læringsopplevelser som er tilpasset (NOU 2016:14). Skoler vil generelt ha ulikt differensieringspraksis ettersom

dette spiller inn på ytre rammer og lokale forhold (Knutsen et al., 2021). Lærerne er ofte mer opptatt av de elevene som strever faglig enn elever med stort læringspotensial, og derfor blir ikke denne elevgruppen i mange tilfeller inkludert i differensiert undervisning (Børte et al., 2016).

Tilpasning på innhold handler om å kartlegge elevens kunnskapsnivå for å tilpasse undervisningsinnholdet (NOU 2016:14). En opplæring som er tilpasset for en svak eller middels sterk elev vil virke uinspirerende og kjedelig for en elev med stort læringspotensial (Idsøe & Skogen, 2011). I mange tilfeller kan de med stort læringspotensial bli passive tilskuere til undervisningen fordi de allerede kan fagstoffet fra før. Dette kan medføre at de blir slurvete og likeglade eller utvikler atferdsproblematikk (Idsøe & Skogen, 2011).

Prosess handler om at skolen tar i bruk ulike læringsstrategier for å imøtekomme forskjellige læringsstiler, varierte metoder for å introdusere informasjon eller har åpne oppgaver som oppmuntrer til problemløsning og kreativ tenkning (NOU 2016:14). Tilpasninger på produkt forutsetter at skolen legger opp til bruk av ulike medier og metoder i produksjon av læringsprodukter eller at elevene kan demonstrere kompleks og dyptgående forståelse i et emne (NOU 2016:14).

I tillegg fremhever Jøsendalutvalget to spesifikke former for pedagogisk differensiering. Den ene er berikelse av læreplaner, som handler om å utvide og fordype lærestoffet for å utfordre og engasjere elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14). Denne elevgruppen vil ha positiv effekt av å få muligheten til å kunne utvide og fordype seg i lærestoffet (Børte et al., 2016; Idsøe, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016). Den andre formen for pedagogisk differensiering er pedagogisk bruk av IKT hvor fokuset ligger på å bruke digitale verktøy for å tilpasse opplæringen og gi tilgang til ressurser som kan støtte elever med ulike læringsbehov (NOU 2016:14). Dette er tiltak som legger vekt på en helhetlig tilnærming til pedagogisk differensiering for å imøtekomme varierte behov.

2.2.1.3 Organisatorisk differensiering

Organisatorisk differensiering handler om skolens strukturelle forutsetninger og inkluderer timeplanlegging, gruppering av elever, sosiale interaksjoner og bruk av lærerressurser (Bailey et al., 2008; Børte et al., 2016). I opplæringsloven §8-2 står det at organisering av elever skal gjøres på en slik måte at det ivaretar behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, §8-2). Elevene kan deles i andre grupper etter behov i deler av opplæringen, men til vanlig skal de ikke deles etter kjønn, etnisk tilhørighet eller faglig nivå. Skolen må bruke skjønne og gjøre en forsvarlighetsvurdering dersom elevene gruppers etter faglig nivå eller behov (NOU 2016:14; Utdanningsdirektoratet, 2023).

Denne regelen har unntak ved at den kan fravikes når det foreligger tilstrekkelig hensyn hos eleven, og når skolen har et gjennomtenkt og bevisst forhold til hvordan opplæringen skal gjøres (NOU 2016:14). Dersom elevene skal settes sammen etter faglig nivå, må dette vurderes jevnlig, slik at man opprettholder en fleksibilitet og at det er en begrensning over tid. Ordlyden "til vanlig" gir skolen muligheter for å tilpasse differensiering på en organisatorisk måte i perioder det er hensiktsmessig for elevens læringsutbytte og behov (NOU 2016:14).

Forskning tilsier at elever med stort læringspotensial lærer best i gruppe (Børte et al., 2016), men det finnes ikke en fasit i forskningen om hvilken type gruppe som elevene lærer best i. Bailey et al (2012) fremhever at det er støtte for differensiert undervisning for elever med stort læringspotensial, og at elevgruppen foretrekker både heterogen og

homogen gruppering etter nivå. Finsk forskning anbefaler at andre elever som presterer høyt får undervisning individuelt eller i grupper med elever med stort læringspotensial (Børte et al., 2016). Disse gruppene kan være både heterogene og homogene, men det bør foregå i ulike læringssituasjoner mellom elever i klassen (Børte et al., 2016).

Forskning viser at deltidsinnsatser kan ha en merkbar positiv effekt på elevenes akademiske selvoppfatning, motivasjon og emosjonelle utvikling (Mehlbye et al., 2015). Dette kan være separat undervisning sammen med andre elever med stort læringspotensial en dag i uken eller noen timer hver dag. Mehlbye et al (2015) viser til at elevene er mer tilfredse på skolen og blir mer faglig utfordret og styrket. Foreldrene av elever med stort læringspotensial opplever at barna viser mer oppmerksomhet og mindre hyperaktivitet. Dette forutsetter at skoler manøvrerer i et lovverk på en klok måte og at de er trygge i sine didaktiske valg (Børte et al., 2016). Det er ikke nødvendigvis viktig at elevene blir satt sammen med jevnaldrende når de skal være i grupper eller at de er på skolen de går på, men det sosiale samspillet i en gruppe er viktig for at elevene skal prestere godt. Jøsendalutvalget vektlegger at gruppeaktiviteter og muligheten til å jobbe med både likesinnede og andre elever er viktig (NOU 2016:14). Det sosiale samspillet og den sosiale sammensetningen av elever i en gruppe er den avgjørende faktoren for at elever med stort læringspotensial skal kunne prestere godt (Børte et al., 2016).

I organisatorisk differensiering er akselerasjon det tiltaket som blir mest tatt i bruk for å møte elever med et stort potensial for læring og det kan skyldes fordi det er det mest kostnadseffektive tiltaket (Hermann & Nevo, 2011). Tiltaket er ment til å fremme læring gjennom pedagogiske intervensjoner som gir elevene raskere skoleprogresjon (Colangelo et al., 2004; Steenbergen-Hu et al., 2016). Akselerasjonstiltak som vi har i Norge er tidlig skolestart, hoppe over klassetrinn, forsering av fag og komprimering av læreplan.

Tidlig skolestart er at barn i barnehagen kan begynne et år tidligere på skolen, så lenge barnet fyller fem år innen 1. april og at det foreligger sakkyndig vurdering som anbefaler dette (Utdanningsdirektoratet, 2023). Forsering er at en elev følger undervisning til trinnet over. Dette gjelder hovedsakelig elever i ungdomsskolen som kan ta fag fra videregående, men det må foreligge en forutsetning at en videregående skole eller fylkeskommunen vil samarbeid med ungdomsskolen (Utdanningsdirektratet, 2023). I tillegg må skolen fatte et enkeltvedtak. En elev må ha tilstrekkelig med kompetanse for å forsere i ett eller flere fag og det er skolen i samsvar med foreldrene som gjør denne vurderingen. Det vektlegges om eleven har nok kompetanse til å avslutte grunnskolefaget på et tidligere tidspunkt og om det foreligger nok kompetanse til å holde følge i faget i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2023). Komprimering av læreplanene er noe hver enkelt lærer må gjøre og det er opp til læreren hvordan tilpasning blir.

2.3 Talentsenteret

Talentsentrene er et sentralt tiltak for å tilby elever med stort læringspotensial i realfag opplæring som er tilpasset deres evner og interesser (NIFU, 2019). Tilbudet på talentsentrene gjelder for elever på 7.-10-trinn og Vg1-Vg2 i videregående opplæring. Tilbudet skal ikke være en erstatning for opplæringen elevene får i skolen, men heller et supplement (NIFU, 2019). Tilbudet er heller ikke ment som forsering av skoleløpet, men skal gi et annerledes tilbud enn skolen kan gi (NIFU, 2019). Tilbudet ble opprettet i 2016 som en prøveordning gjennom de nasjonale tiltakene i realfagsstrategien "Tett på realfag", og ble gjort til et permanent tilbud i 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Bakgrunnen for at talentsentrene ble opprettet var med det hovedformål om at flere elever skulle prestere på et høyt og avansert nivå i realfag (NIFU, 2019). Likevel handlet utprøvingen i stor grad om å kunne gi større utfordringer til elever generelt innenfor matematikk og realfag, men også øke motivasjon og læring for elever med stort læringspotensial innenfor teknologi og realfag. Det skulle også bidra til å gi elevene en mulighet til å danne nettverk med andre elever med stort læringspotensial. Talentsenteret er derfor ment som et tilbud hvor elever med stort læringspotensial både kan få utfordret seg faglig sett, men også kan møte jevnaldrende og likesinnede elever (NIFU, 2019).

Talentsentrene bruker begrepstermen elever med stort læringspotensial framover "høyt presterende" fordi det handler om å signalisere at man ønsker å motivere og fange opp et stort mangfold av elever som ikke får realisert sitt fulle potensial i den vanlige skolehverdagen (NIFU, 2019). Deltagerne er ikke en ensartet gruppe, og talentsentrene beskriver dem som alle andre elever. Noen fremstår som en typisk "nerd" med et smalt interesseområde, mens andre gjør ikke det. Noen er svært sosiale, og noen trives best for seg selv.

Talentsentrene deler elevene inn i to aldersgrupper hvor gruppe 1 er for elever på 7., 8. og 9. trinn og gruppe 2 er for elever på 10.trinn, VG1 og VG2. I 2018/2019 valgte noen av sentrene å dele elevene inn i tre homogene aldersgrupper, hvor elever på 7. trinn utgjorde en egen gruppe. Organisering er noe ulik mellom de forskjellige talentsentrene, men aldersspennet gjør at målgruppen til talentsenteret er mangfoldig (NIFU, 2019). En samling går som regel over to eller tre dager hvor fokuset er å holde elevgruppen samlet gjennom alle samlingene. På den måten sørger talentsenteret for å bli kjent med hver enkelt elev for å kunne gi dem et best mulig tilbud, skape trygget og oppfylle målsettingen om at elevene over tid skal danne nettverk (NIFU, 2019). Det er ca. tre til fem samlinger i året for hver gruppe. Mange av sentrene har også tilbud utenom skoletid som er frivillige for elevene å delta på.

Talentsentrene går gjennom mange ulike temaer og dette gir elevene mulighet til å fordype seg i mye forskjellig. Noen av temaene som talentsentrene kan vise til er programmering, bygging av robot, fornybar energi, verdensrommet, materialteknologi, nordlysforskning og medisinsk forskning (NIFU, 2019). Tanken bak temaene er at de utdyper opplæring som elevene får i skolen uten å forsere utdanningsløpet og samtidig er relevante for kompetansemålene i fagene. Deltagerne arbeider også med selvvalgte prosjekter over lengre tid (NIFU, 2019). Selv om mange av deltagerne jobber med selvvalgte prosjekter så handler mye av opplevelsen på talentsenteret å utforske og å bli kjent med andre temaer enn de eleven allerede har fattet interesse for. Dette er for å styrke motivasjonen for å lære mer om forskjellige felt og samtidig få elevene til å utvide sin horisont (NIFU, 2019). Elevene får også besøke forskningsmiljøer og dette kan være med på å styrke motivasjon fordi det viser en bredde i yrkesmuligheter innenfor realfag.

Det er stor interesse og antallet deltagere er sterkt økende. Talentsentrene utaler at de gjerne skulle ha mulighet til å ta inn flere deltagere og de aller fleste sentrene får langt flere søkere enn de har plass til (NIFU, 2019). På grunn av økonomi og kapasitet er det mange søkere som ikke får plass. Noen deltagere deltar over flere år, men elevene må søke på nytt hvert år. Opptaket består av et utfylt spørreskjema, en anbefaling fra lærer, og et motivasjonsbrev hvor eleven legger frem sin motivasjon for å delta (NIFU, 2019).

2.4 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori bygger ut av tanken om at alle mennesker har grunnleggende behov for kompetanse, men også et behov for autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelsesteorien er en teori som ser på indre og ytre motivasjon, og Deci og Ryan (2000) har to tilnærminger til indre motivasjon. Den første tilnærmingen handler om at indre motivert atferd skal springe ut fra en interesse av å gjennomføre selve aktiviteten, og ikke være bundet av konsekvenser eller belønning fra en ytre faktor (Deci & Ryan, 2000). Den andre tilnærmingen er at for å oppnå en slik indre motivasjon må tre grunnleggende behov bli tilfredsstilt, nemlig behov om autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Teorien er ikke opptatt av styrken på behovene, men heller i hvilken grad behovene blir tilfredsstilt.

Ved å tilfredsstille de tre behovene er også betingelsene for god mental helse og velvære oppfylt (Deci & Ryan, 2000). På den andre siden kan det å ikke tilfredsstille disse behovene ha en negativ effekt på mental helse og velvære. Indre motivasjon kan bare eksistere og vedvare i den aktiviteten som oppfyller behovene om autonomi, kompetanse og tilhørighet. Deci og Ryan (2000) antyder derfor at gjennom å gi et menneske autonomi, opplevelse av kompetanse og en følelse av tilhørighet kan de utvikle og stimulere indre motivasjon.

Behov om autonomi er det behovet som ilegges størst vekt i teorien (Deci & Ryan, 2000). Autonomi handler om at menneske ser på seg selv som en kilde til egen handling. Det betyr at man føler at man gjør en aktivitet eller en handling fordi man selv vil. Autonome handlinger bygger på at det kommer fra egne interesser og at det skal være frivillig (Deci & Ryan, 2000). Aktiviteter som ikke er selvbestemte kategoriseres som ytre kontroll, og skyldes ofte en ytre faktor slik som belønning, tvang eller en trussel om straff. Selvbestemte aktiviteter kategoriseres som indre kontroll fordi atferden er selvinitiert og gjøres som et resultat av egen interesse. Desto større grad av ytre kontroll som oppleves, desto mer vil indre motivasjon undergraves (Deci & Ryan, 2000).

Behovet for kompetanse handler om at man har en drivkraft til å engasjere seg i utfordrende oppgaver og at man har utholdenhet til å stå i oppgaver som er krevende (White, 1959). Det handler på mange måter at eleven skal kunne lære å interagere med verden rundt seg og tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper (White, 1959). Følelsen av kompetanse er også med på å øke ønsket om å gjenta en aktivitet, på samme måte som den kan være med på å redusere behovet for en aktivitet dersom elevene føler de ikke behersker den (White, 1959).

Behovet for tilhørighet handler om å føle en nærhet til andre mennesker og være en del av en gruppe der man føler seg integrert (Deci & Ryan, 2000). Dette bygger ut fra å både gi og motta omsorg, samtidig som man føler seg akseptert av miljøet. Deci og Ryan (2000) vektlegger i sin teori at tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for at en person skal ha indre motivasjon. De argumenterer for at mennesker deltar i aktiviteter uten andre mennesker på grunn av en indre motivasjon og interesse for en aktivitet. Forskning viser likevel at det er et poeng at en følelse av tilhørighet til skolen vil ha en effekt på indre motivasjon (Furrer & Skinner, 2003; Katz et al., 2010).

I pedagogisk litteratur er selvbestemmelsesteorien utelukkende en teori som tar for seg indre og ytre motivasjon, men i denne studien vil jeg ikke vektlegge motivasjonsaspektet av teorien. Istedenfor vil heller indre motivasjon representere det at elever med stort læringspotensial kommer til uttrykk som mennesker gjennom å få akademiske

utfordringer, tilhørighet til Talentsenteret og en grad av autonomi gjennom tilpasningene som skjer på Talentsenteret.

2.5 Målstruktur

Målstruktur er et begrep som handler om hvilke signaler skolene sender til elevene når det gjelder hva som er viktig eller verdifullt i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021). På den ene siden kan skolen gi signaler om at resultater teller mest, og at de gjør det bra på prøver. Det kan også være at de ønsker at elevene skal gjøre det bedre enn andre skoler. På den andre siden kan skolen si at det viktigste er personlig utvikling, at de gjør så godt de kan og viser fremgang (Skaalvik & Skaalvik, 2021). På mange måter er skolens målstruktur en forlengelse av skolens læringsmiljø og verdigrunnlag. Innenfor forskning har fokuset blitt lagt på to tilnærminger til målstruktur; læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur.

Læringsorientert målstruktur handler om at skolen legger vekt på elevenes utvikling av forståelse og kunnskap, samt at de utviser innsats og individuell forbedring (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Gjennom denne tilnærmingen handler det om at elevene skal sette seg individuelle mål, ved hjelp av lærerne, slik at disse målene kan være utgangspunktet for resultatet de får. Dette kan være både individuelle mål og felles mål i gruppearbeid. På den måten vurderes de ut ifra hvilken grad de har nådd målene og om de viser framgang fra tidligere resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2021). En *prestasjonsorientert målstruktur* bygger på det motsatte fra læringsorientert og ser heller på resultater, istedenfor personlig utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Elevenes resultater sammenlignes innad i klassen, men også med resultater fra andre elever og andre skoler. I en slik målstruktur verdsettes samarbeid, problemløsning og innsats i mindre grad enn selve resultatet. Det er resultatet som teller og elevene blir derfor også verdsatt etter sine resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Når det gjelder målstruktur så er et viktig kjennetegn hvordan skolene forstår suksess og hvilke kriterier som blir brukt til å vurdere resultatene av arbeidet (Kumar, 2006). Suksess ved en læringsorientert skole er at elevene oppnår fremgang, individuell måloppnåelse og utvikling, mens i en prestasjonsorientert skole er suksess at elevene får bedre resultater enn andre elever og at skolen er bedre enn andre skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Suksess i en prestasjonsorientert målstruktur blir derfor relativt og fokuset er derfor å gjøre det bedre enn andre. Et slikt miljø vil derfor være preget av å ha de beste resultatene og synliggjøring av disse. Sammenhengen mellom skolens målstruktur og hvordan elevene opplever både lærere og læringsmiljø er tydelig. Forskning tilsier at en læringsorientert målstruktur gjør at elevene føler på en større tilhørighet til skolen (Walker, 2012), og at de får bedre relasjoner til medelever og lærerne sine (Polychroni et al., 2012). I tillegg er motivasjon, utholdenhet og gode læringsstrategier et resultat av læringsorientert målstruktur (Kaplan et al., 2002).

Signaler om hva som er viktig og ikke, sendes til elevene fra ulike kilder og på ulike måter (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det skilles her mellom ulike nivåer hvor denne studien tar utgangspunkt i skolenivå og den enkelte lærer. Det er primært de enkelte lærerne og den enkelte skolen som sender signaler til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Lærerne sender signaler, bevisst eller ubevisst, gjennom kommentarer og tilbakemeldinger på elevenes innsats og prestasjoner. Det som blir kommentert viser om lærerne vektlegger elevenes resultater med henhold til framgang og elevenes mål, om det er et felles mål for alle elevene eller om det sammenlignes med hva de andre elevene har prestert (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Skolen gjøre dette gjennom praksis, som betyr

at noen sider vil variere fra skole til skole, mens andre sider vil være likt for alle (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det presiseres videre at det er elevenes opplevelse av skolen og hvilke signaler de mottar som er den avgjørende faktoren, ikke hva skolen eller lærerne selv mener de vektlegger.

3 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil tidligere forskning som er gjort på feltet bli presentert. Ettersom denne studien tar for seg elever med stort læringspotensial i norske skoler kommer hovedparten av dette kapittelet til å legge vekt på litteratur skrevet i norsk kontekst.

Internasjonalt er det gjort mye forskning på tematikken, men kvaliteten på forskningen er variabel (Børte et al., 2016). Likevel er det ikke til å skyve under en stol at andre land i Europa har lengre fartstid innenfor dette feltet enn det Norge har. Dette skyldes nok at Europakommisjonen satte temaet på agendaen i 1994, og som en følge av dette har land som Tyskland, Storbritannia, Østerrike og Sveits hatt elever med stort læringspotensial på dagsordenen siden 90-tallet (Børte et al., 2016). I tillegg har våre naboland, Danmark og Sverige, kartlagt talentutviklingsprogrammer og utviklet ressurser til lærere siden henholdsvis 2010 og 2015 (Børte et al., 2016). Dette gir noen antydninger til at tematikken har vært mer fremme i debattlandskapet i andre land enn det har vært her i Norge.

Nasjonalt har elever med stort læringspotensial i Norge ikke hatt så mye fokus i norske forskningsmiljøer. Det finnes noe litteratur om temaet, men kvaliteten på enkelte bidrag er noe ulikt og tilgangen på empiriske studier som er informative er veldig beskjedent (Børte et al., 2016). Tradisjonen i Norge viser at det foreligger en forståelse om at inkluderende utdanning handler om å ta vare på de elevene som strever faglig og sosialt (NOU 2016:14). Elevgruppen har derfor møtt mye motstand når det gjelder tilrettelegging ettersom argumentene om tilpasset opplæring for barn med stort læringspotensial har blitt ansett som elitistisk og en undergraving av likhetsprinsippet (NOU 2016:14; Smedsrud & Skogen, 2016; Børte et al., 2016). Hoveddelen av den forskningen som er gjort nasjonalt ser mest på pedagogiske tiltak for å imøtekomme elevenes akademiske behov. I tillegg har mange av disse tatt utgangspunkt i tidligere elever, lærere og foreldres syn og refleksjoner angående elevgruppen og opplæringstilbudet de får i skolen (Børte et al., 2016).

Etter publikasjonen av NOU 2016:14 *Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial* så har temaet fått større plass på forskningsfeltet. Dette skyldes også i stor grad større oppmerksomhet i blogger, norsk faglitteratur, foreldregrupper og avisartikler (NOU 2016:14). Det har siden 2016 kommet flere fagfellevurderte artikler som ser på ulike aspekter knyttet til elevgruppen deriblant; følelsen av inkludering, erfaringer med organisatorisk differensiering, undervisning, og læring og motivasjon (Damsgaard & Opsahl, 2016; Knutsen, 2016; Smedsrud, 2018; Pajchel et al., 2021; Porsanger & Olsen, 2023).

Det er skrevet et fåtall doktorgrader på temaet og de siste to er skrevet i 2022 av Astrid Lenvik og i 2019 av Jørgen Smedsrud. Før dette må vi helt tilbake til Arnold Hofset (1968) for å finne noe konkret om barn med stort læringspotensial, den gang kalt evnerike barn. Oppfatninger av tematikken og hva det betyr å ha et stort potensial for læring forandrer seg over tid. Hofset (1968) opplevde en motvilje til å ta i bruk IQ når man skulle definere elevgruppen. Likevel var det vanlig å bruke evneprøver for å identifisere barn med stort læringspotensial på den perioden.

I begge doktorgradsavhandlingene er det noen mønstre som er relevant å trekke frem for denne studien. Både Smedsrud (2019) og Lenvik (2022) kommer fram til funn som viser at det er fortsatt en lang vei å gå for å møte behovene til elever med stort læringspotensial og underbygger behovet for en mer tilpasset opplæring. I tillegg viser funnene at elevene opplevde få faglige utfordringer som gir lav motivasjon (Smedsrud, 2019) og at repetisjon og kjedsomhet skaper frustrasjon hos elevgruppen (Lenvik, 2022). Likevel viser funn at lærere ønsker mer kunnskap om elever med stort læringspotensial og om hvordan man kan få til gode utdanningspraksiser (Lenvik, 2022).

4 Metode

I dette kapittelet vil metodene som er brukt til å innhente data som denne studien har basert seg på bli presentert. Først presenteres valg av tema og problemstilling. Deretter vil det vitenskapteoretiske grunnlaget for studien bli presentert. Videre vil valg av metode forklares, og utvalg og rekruttering begrunnes. Til slutt blir datainnsamlingen presentert gjennom semistrukturerte intervju og intervjuguide, samt om intervjuprosessen som helhet og transkribering.

4.1 Tema og problemstilling

Jeg visste tidlig at jeg ville skrive om elever med stort læringspotensial. Dette er som nevnt tidligere en elevgruppe jeg har hatt liten kjennskap til fra før og som ikke har hatt særlig fokus i utdanningen på spesialpedagogikk. Jeg måtte derfor bruke tid på å sette meg inn i de forskjellige begrepene på elever med stort læringspotensial. I tillegg oppdaget jeg at det ikke var gjort veldig mye forskning på tematikken i Norge noe som var med på å gjøre tematikken spennende. Etter å ha gjort søk i litteraturen oppdaget jeg at det ikke var gjort veldig mye forskning der elevgruppen selv var involvert og dette gjorde at jeg ønsket å involvere elevstemmen inn i oppgaven min.

Videre ble jeg gjort oppmerksom på at Jøsendalutvalget i 2016 konkluderte med at norske skoler ikke klarte å tilrettelegge for en god tilpasset oppæring for elevgruppen. Dette gjorde meg nysgjerrig på om noe hadde endret seg siden den gang, og derfor ble det også helt naturlig å ha med begrepet tilpasset opplæring i oppgaven. Etter å ha gjort flere søk oppdaget jeg at Talentsenteret var en ordning som ble introdusert for å blant annet gi en bedre tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. Derfor valgte jeg også å ta med dette i oppgaven fordi jeg hadde liten kjennskap til et slikt tilbud. På denne måten formet oppgaven seg underveis mens jeg undersøkte de forskjellige begrepene. Thagaard (2018) vektlegger at ofte får forskeren inspirasjon til temaer fra faglitteratur, situasjoner som forskeren har kjennskap til eller fra problemer som er i samfunnet.

Med dette som bakteppe kom jeg fram til følgende problemstillingen: *hvilke forskjeller opplever elever med stort læringspotensial at det er mellom Talentsenteret i Trondheim og skolen knyttet til tilpasset opplæring, og hvordan opplever elevene tilhørighet på Talentsenteret?* Ifølge Thagaard (2018) så utformer forskeren ofte problemstilling ut ifra temaer som hen er interessert i og problemstillingen er det som prosjektet skal gi svar på. I tillegg har jeg formulert noen forskningsspørsmål som skal gjøre det enklere å svare på problemstillingen. Forskningsspørsmålene er;

1. Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sine erfaringer med tilpasset opplæring i skolen?
2. Hvordan opplever elever med stort læringspotensial Talentsenteret som en arena som muliggjør tilpasset opplæring?
3. På hvilken måte opplever elevgruppen tilhørighet på Talentsenteret?

Thagaard (2018) poengterer at en god problemstilling både er avgrenset nok, men samtidig er åpen nok til at den kan inkludere spennende temaer underveis i prosjektet. Min problemstilling har som formål å innhente opplevelser og erfaringer med tilpasset

opplæring, og hvordan det oppleves å delta på Talentsenteret for elever med stort læringspotensial. Jeg oppfatter den som tydelig avgrenset, men samtidig åpen til å kunne utforske ulik tematikk.

4.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Da jeg startet forskningsprosjektet visste jeg at studien kom til å sette søkelys på mine informanters forståelse av verden ettersom jeg ville ha tak i erfaringer og opplevelser til elevene. Vitenskapssynet i denne studien er som følge av dette fenomenologi og det betyr at studien søker etter informantenes perspektiv, erfaringer og forståelse av verden (Tjora, 2021). Mer kokret betyr det at forskeren søker å forstå fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2021).

I denne studien blir det elevene og deres perspektiv på hvordan skolen og Talentsenteret oppleves som blir det viktige. Den tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Ettersom jeg har valgt å sette søkelys på eleveres opplevelse av tilpasset opplæring gjennom talentsenteret så er det naturlig at jeg må ha en tilnærming hvor deres opplevelser og erfaringer kommer til uttrykk. Fenomenologi er en tilnærming som vil være godt egnet for å kunne besvare både problemstilling og forskningsspørsmål.

4.3 Valg av forskningsmetode

Valget av forskningsmetode baserer seg i stor grad på problemstillingen. Ettersom denne studien er ute etter opplevelser og erfaringer til elever så er det helt naturlig at prosjektet blir plassert i en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning vektlegger forståelse framfor forklaring og med en nærhet til informantene man forsker på (Tjora, 2021). Ettersom jeg ønsker å få tak i de tykke beskrivelsene, krever det i stor grad nærhet til informantene (Tjora, 2021).

I denne studien fant jeg det helt naturlig å skulle gjøre egen datainnsamling. Thagaard (2018) vektlegger at det er en viktig avgjørelse om forskeren skal forholde seg til allerede eksisterende litteratur eller om forskeren skal gå ut i feltet selv for å utvikle egne data. Å gjøre egen forskning var noe jeg hadde sett for meg at jeg ville gjøre og jeg falt derfor på det valget. Videre legger problemstillingen andre føringer når det gjelder datainnsamling. For at jeg som forsker skal få en dypere innsikt i informantenes opplevelser, erfaringer og livssituasjon så fant jeg det helt naturlig å snakke med informantene personlig. Derfor skal denne studien gjennomføre datainnsamling gjennom intervjuer. Intervju er en særlig godt egnet metode dersom forskeren ønsker å få kjennskap til hvordan informantene forstår og opplever både seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018). Videre vektlegges det at det å snakke om erfaringer eller opplevelser i et intervju kan betraktes som en sosial handling ettersom informanten rettferdiggjør og plasserer sine opplevelser i en kulturell ramme som de forholder seg til (Thagaard, 2018).

4.4 Utvalg og rekruttering

4.4.1 Utvalg

I denne studien er det valgt et utvalg basert på to forutsetning for å kunne besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Den ene forutsetningen er at informantene er

deltagere eller har vært deltagere på Talentsenteret i Trondheim. Det spiller ingen rolle om de har deltatt over flere år eller om de nylig startet fordi det viktigste er at de har erfaringer fra talentsenteret. Utvalget i denne studien er derfor elever som enten deltar eller har deltatt på Talentsenteret i Trondheim. Den andre forutsetningen er at elevene regnes som barn med stort læringspotensial. Ettersom Talentsenteret er et tilbud som skal rette seg mot denne elevgruppen mener jeg det er naturlig at jeg leter etter informanter gjennom et slikt tilbud. Ifølge Tjora (2021) arbeider forskeren i kvalitativ forskning i dybden med få enheter som er strategisk utvalgt.

Hovedregelen er at man velger ut informanter som kan av ulike grunner uttale seg om det aktuelle temaet på en reflektert måte (Tjora, 2021). Jeg kan ikke garantere at informantene som deltar i denne studien er barn som har et stort potensial for læring. Elevgruppen er heterogen og dermed er det flere faktorer som spiller inn når elevene blir plukket ut til å være deltagere på tilbudet. Deriblant et anbefalingsskriv fra lærer, samt et motivasjonsskriv fra eleven selv. Talentsenteret lar også elevene gjennomføre en test før de blir plukket ut som kandidater til å delta på samlinger. Denne testen, sammen med motivasjonsskrivet og anbefalingen fra lærer, skal være med på å avgjøre om elevene får plass eller ikke. Likevel er det ikke alltid Talentsenteret plukker ut elever som har stort læringspotensial. Noen ganger plukker de ut elever som ikke helt klarer å finne sin plass i skolen eller elever som finner tradisjonell klasseromsundervisning kjedelig. Derfor kan jeg ikke si med sikkerhet at denne studien har informanter som regnes som elever med stort læringspotensial.

Denne studien baserer seg på data hentet fra totalt åtte informanter. Ettersom Talentsenteret deler elevene inn i ulike grupper basert på alder og hvorvidt de har deltatt tidligere, har jeg forsøkt å få tak i minst to elever fra hver gruppe. Dette gir studien en god spredning i både alder og kjønn, samtidig som det sørger for at studien får tilstrekkelig med data til tolkning og analyse. Dalen (2011) vektlegger at antallet informanter er viktig for å oppnå en god kvalitet over studien, samtidig som det er viktig å ikke ha for mange informanter ettersom intervju- og transkripsjonsprosessen er veldig tidkrevende. Jeg mener at 8 informanter vil gi meg et godt grunnlag for analyse, i tillegg til at det ikke er for mye data å bearbeide. Tjora (2021) presiserer at å ha nok informanter til at man oppnår det som kalles «metning», er en hovedregel.

4.4.2 Rekruttering

I denne studien har jeg samarbeidet tett med pedagoger i tilknytning til Talentsenteret i Trondheim. Jeg startet med å ta kontakt der for å få mer informasjon om hva talentsenteret var og hvordan de arbeidet. Pedagogene ved Talentsenteret inviterte meg til å dra innom på en samling for å se, noe jeg aksepterte med glede. Gjennom å overvære en samling ga det meg større innsikt om hva talentsenteret betydde for elevene som deltok og de ansattes lidenskap for en mer kreativ tilnærming til læring.

For å sørge for at jeg ikke påvirket mulige informanter til å delta i intervjustudien har jeg fått Talentsenteret i Trondheim til å sende ut informasjonsskrivet til foreldre av elever som deltar på samlingene. I tillegg har noen av elevene fått med seg informasjonsskrivet hjem i skriftlig form. Talentsenteret har på denne måten fungert som et mellomledd for meg og informantene. Dette gjør at jeg vet at alle som har fått informasjon om intervjustudien enten har deltatt eller deltar på Talentsenteret i Trondheim, noe som er viktig for å kunne besvare problemstillingen min.

Tjora (2021) nevner snøballmetoden i sitt kapittel om rekruttering. Der starter man ofte med det som regnes som nøkkelinformanter eller førstekontakter som gradvis utvikler seg til flere ved at forskeren får tips fra disse til hvem som kan egne seg som informanter. I denne studien har jeg ikke brukt en slik tilnærming, men heller valgt å få Talentsenteret til å sende ut informasjon på mine vegne og dermed bli bindeleddet mellom meg og informantene.

4.5 Datainnsamling

4.5.1 Semistrukturerte intervju

For å kunne besvare oppgavens problemstilling er det avgjørende å kunne få tak i erfaringene og opplevelsene til informantene. Denne studien har som formål å finne ut hvilke erfaringer og opplevelser elever med stort læringspotensial har med tilpasset opplæring i skolen og Talentsenteret i Trondheim, og finne ut om de to arenaene oppleves forskjellig. For å best kunne få tak i denne informasjonen er det valgt å ta i bruk forskningsintervju som metode for datainnsamling. Bakgrunn for valget er fordi jeg er opptatt av elevenes egne perspektiv og opplevelser, og forskningsintervju søker å forstå verden til informantenes side (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er samtidig et mål å avdekke betydningen av opplevelsene for informantene (Kvale & Brinkmann, 2021). Ved å ta i bruk forskningsintervju gir dette studien mulighet til å gå i dybden av temaene som undersøkes.

I denne studien er det gjennomført semistrukturerte intervju, eller det Tjora (2021) kaller for dybdeintervju. Ifølge Tjora (2021) er målet med et semistrukturert intervju at selve intervjuet oppleves som en fri samtale med mulighet for digresjoner som kretser rundt spesifikke temaer. Temaene har forskeren fastsatt på forhånd, men ved et semistrukturert intervju legger man til rette for å kunne stille oppfølgingsspørsmål og utforske nye temaer som dukker underveis i samtalen. Ettersom jeg som forsker er ute etter elevperspektivet av denne tematikken, er semistrukturerte intervju en godt egnet metode for å få tak i dette. Et semistrukturert intervju legger opp til at forskeren kan utforske nyansene i erfaringer og opplevelser (Tjora, 2021).

4.5.2 Intervjuguide

Ettersom denne studien har semistruktuerte intervju som datainnsamlingsmetode har det blitt tatt i bruk en intervjuguide. En intervjuguide er en guide for forskeren med forhåndsbestemte temaer, formulerte spørsmål eller stikkord som samtalen bør komme innom underveis i intervjuet (Tjora, 2021; Kvale & Brinkmann, 2021). Dalen (2011) vektlegger at en intervjuguide må omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. I denne studiens tilfelle var det helt naturlig å komme innom for eksempel erfaringer med tilpasset opplæring i skolen ettersom dette er et viktig aspekt i problemstillingen. Formålet med en intervjuguide er å opprettholde en struktur uten at denne strukturen blir for styrende for samtalen (Tjora, 2021). Ettersom denne studien tar i bruk semistrukturerte intervjuer så skal det lite til å havne på et annet spor enn det som egentlig er tiltenkt å innhente data om. Derfor opplevde jeg intervjuguiden som en rettesnor når jeg merket at samtalen beveget seg til områder som ikke var relevant for studien.

Intervjuguiden i denne studien har hatt en tredelt struktur (se vedlegg 1). Dette betyr at intervjuguiden har oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingsspørsmål. Tjora (2021) vektlegger at semistrukturerte intervju ofte går gjennom tre faser –

oppvarming, refleksjon og avrunding. Bakgrunnen for valget av strukturen er å først ha noen enkle oppvarmingsspørsmål for å få informanten til å slappe av. Dette er ofte spørsmål som ikke er direkte tilknyttet tematikken og som i de aller fleste tilfeller er enkle å svare på for informanten. Deretter er det refleksjonsspørsmål som på mange måter blir kjernen i intervjuet. Da stiller forskeren spørsmål om de mer sentrale temaene i studien og legger ofte vekt på refleksjon og personlig erfaringsdeling fra informanten. Til slutt runder forskeren av intervjuet med noen avrundingsspørsmål der informanten får mulighet til å spørre om ting som har vært uklart eller si noe som de føler de ikke har hatt mulighet til å si noe om. De tre hovedtemaene i intervjuguiden var erfaringer med tilpasset opplæring, talentsenteret som arena, og til slutt tilhørighet.

Intervjuguiden er bygd opp med spørsmål som starter på enten hva, hvordan, hvorfor, kan du fortelle om (…) eller har du opplevd at (…). Bakgrunnen for dette er fordi åpne spørsmål gir informanten rom til å svare det de mener er mest relevant for spørsmålet. På denne måten kan jeg avdekke deres verdensbilde og samtidig undersøke ulike nyanser som de velger å trekke inn. Ettersom informantene i denne studien hadde ulikt aldersspenn så gjorde dette at noen spørsmål fungerte godt på enkelte, mens andre spørsmål fungerte dårlig. Et spørsmål som fungerte godt, var «kan du si noe om vanskelighetsgraden på det du lærer på skolen?». Videre opplevde jeg at noen spørsmål ble for vanskelige å svare på. Eks: hvis du kunne styrt hvordan undervisningen var, hvordan skulle det vært? Mens jeg i tillegg opplevde at noen spørsmål virket meningsløse. Eks: hvor har dere undervisning? «I klasserommet vel. Vi har det alltid der». Dette viser at en intervjuguide alltid bare er et utgangspunkt og at man dermed må være forberedt å kunne gjøre tilpasninger underveis i intervjuet.

4.5.3 Gjennomføring av intervjuer

Forskningsintervjuene ble gjennomført på Talentsenteret mens informantene hadde samling. Der fikk jeg tilgang til et møterom som var i nærhet til klasserommet. Jeg anså det som viktig av flere grunner, men først og fremst for at informantene skulle føle en trygghet og kjenne til stedet hvor intervjuene ble gjennomført. Tjora (2021) vektlegger at det er vanlig å gjennomføre intervju et sted der informanten føler seg trygg for å kunne legge til rette for en avslappet stemning. Videre vektlegges det at intervjustedet kan ha stor betydning for intervjusituasjonen ettersom det gir informanten en grad av komfort som kan være avgjørende for om informanten åpner seg eller ikke (Tjora, 2021). I tillegg var det viktig å gjennomføre intervjuene tett på klasserommet for å hindre at intervjuene skulle ta for mye tid fra opplegget til talentsenteret, ettersom elevene ofte er veldig interessert og engasjerte når de først er på samling.

For å best mulig legge til rette for trygghet, komfort og en avslappet stemning valgte jeg å iscenesette rommet på en slik måte at jeg satt lengst inn i rommet og mine informanter nærmest døren. Nettopp for å oppnå en følelse av trygghet når de kom inn, og dersom de skulle ønske å forlate rommet underveis i intervjuet. Dybdeintervjuenes kvalitet handler i stor grad om opparbeidet tillit mellom forsker og informant, samtidig som forskeren klarer å lage en avslappet stemning underveis i intervjusituasjonen (Tjora, 2021). Dette kan være noe som er vanskelig å opparbeide på kort tid, men det forskerens ansvar å sørge for å etablere rammer som legger til rette for dette (Tjora, 2021). I tillegg valgte jeg å trekke fram stolen slik at det ble innlysende hvor informantene skulle sette seg for å unngå eventuelle misforståelser og ubehageligheter. Til slutt valgte jeg å sitte skrått til siden for informantene slik at jeg både kunne ha direkte øyekontakt, men samtidig se litt til siden for å reflektere over tematikken underveis i samtalen.

Underveis i intervjuene ble det tatt i bruk lydopptaker slik at jeg som forsker kunne ha full oppmerksomhet på samtalen og ikke bruke tid på å notere ned enkelte ting som blir sagt, og dermed miste annen viktig informasjon. Kvale og Brinkmann (2021) vektlegger at når det tas i bruk lydopptak kan forskeren konsentrere seg fullt og helt om intervjuets dynamikk og emne, samtidig som at tonefall, ordbruk og pauser blir registrert. Lydopptakerne ble satt midt på bordet vendt mot informanten slik at det skulle bli best mulig lydkvalitet på det informantene sa. I tillegg trakk jeg for gardinene for å unngå at informantene skulle miste fokus eller bli forstyrret underveis i intervjuet.

4.5.4 Transkribering

I denne studien har jeg valgt å ta i bruk Nettskjema, en kryptert nettside som bruker kunstig intelligens, til å transkribere intervjuene. Denne prosessen er på ingen måte feilfri og krever at jeg som forsker bruker tid på å høre gjennom hvert intervju og rette opp feil som er gjort. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) betyr det å transkribere å transformere, som altså er å gå fra en form til en annen. Et intervju er som oftest en samtale mellom to mennesker som er fysisk tilstede med hverandre og en transkripsjon er da forsøket på å få abstrahert denne samtalen til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2021). Det har likevel gjort at jeg har spart mye tid ved å slippe å skrive hvert eneste ord. Istedenfor har det resultert i at jeg har endret på noen setninger her og der, og samtidig klart å beholde essensen av hvert intervju. Kvale og Brinkmann (2021) vektlegger at det er meget tidkrevende å transkribere intervjuer og at opptakets kvalitet og graden av presisjon og detaljer spiller inn på tiden som blir brukt til å transkribere. Jeg har i snitt brukt 6 timer per intervju og har totalt hatt 8 intervjuer.

I transkripsjonene har jeg valgt å oversette fra dialekt til bokmål for å sikre at studiens informanter er anonymisert, noe som Tjora (2021) kaller for å normalisere transkripsjonen. Videre har jeg valgt å «renskrive» sitatene uten for mye «ehh», «hmm», «da» og «så» ettersom dette ikke har så mye å si for studiens formål. Tjora (2021) vektlegger at det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Likevel presiser Tjora (2021) at det er viktig at forskeren vurderer hvordan transkripsjonen skal være og hva som er mest nyttig for studien. Dersom det har vært et nølende svar eller informanten har dratt på noen ord har dette blitt beskrevet. I tillegg er det viktig å sette informantene og deres uttalelser i best mulig lys. Ettersom jeg aldri har transkribert fra tidligere gjorde dette at jeg som forsker måtte gå inn i denne prosessen med blanke ark og prøve meg fram.

5 Analyse

I dette kapittelet blir denne studiens analysetilnærming presentert og hvordan datamaterialet er blitt tatt i bruk. I tillegg vil jeg se på studiens kvalitet og beskrive studiens etiske forbehold. Tjora (2021) fremhever at det ordnede målet med den kvalitative analysen er å gi leseren av forskningen økt kunnskap om området det forskes på uten at vedkommende skal måtte trenge å gå gjennom dataene som er blitt skapt. Kvale og Brinkmann (2021) presiserer viktigheten av å fortelle den endelige historien til et publikum og at analysen er et steg hvor forskeren bryter ned transkripsjonen. Denne studien tar i bruk en tematisk analysetilnærming og denne analyseformen vil nå bli presentert.

5.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en trygg metode til de som er nye til analyse innenfor kvalitativ forskning (Braun Clarke, 2022). Metoden beskrives som en måte å identifisere, analysere og fortolke mønster i datamaterialet. Dette innebærer en systematisk prosess hvor koder blir utviklet til tema, og det er temaene som er formålet med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Med en tematisk analyse vektlegges kreativitet fremfor en teknisk prosess, hvor det er mye fokus på refleksivitet rundt forskerens rolle i analyseprosessen. Dette er grunnen til at Braun og Clarke (2022) har omdøpt den til refleksiv tematisk analyse. Den består av retningslinjer for en analytisk prosess og ikke satte regler. Braun og Clarke (2022) beskriver refleksiv tematisk analyse gjennom seks faser; transkripsjon, koding, tematisering, evaluere tema, definere og navngi tema, og skrive ut funn. Jeg kommer til redegjør for disse seks stegene og forklare min prosess i stegene underveis som de blir redegjort for.

5.1.1.1 Steg 1 – Familiarisering

Det første steget handler om at forskeren skal bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Det gjøres enten gjennom å lese materialet flere ganger eller høre gjennom lydfilene dersom forskeren transkriberer (Braun & Clarke, 2022). I denne studien har jeg tatt opp lydfil av hvert intervju med en diktafon, og jeg har skrevet transkripsjoner av lydfilene. Dette er skrevet om tidligere i kapittel 4 om transkribering. For å bli kjent med materialet i denne studien har jeg som forsker hørt gjennom intervjuene flere ganger ved hjelp av lydfilene og gjort meg godt kjent med materialet jeg besitter ved å jobbe nøye med transkripsjonene. Dette gjør at jeg kjenner godt til materialet denne studien innehar.

5.1.1.2 Steg 2 & 3 - koding og generering av tema

I fase to begynner forskeren å jobbe seg gjennom datasettet mer systematisk (Braun & Clarke, 2022). Målet er å identifisere deler eller fragmenter som kan virke interessant, relevant eller meningsfullt for forskningsspørsmålet, og gi disse en kort, analytisk mening gjennom en «kode» (Braun & Clarke, 2022). En kode er ifølge Braun og Clarke (2022) en analytisk ide, konsept eller mening som har noe spesifikt med en bestemt del av dataene. Etter kodingen er gjort handler det om å se etter mening i datasettet ved å sette flere koder sammen som forskeren mener har en kjerne eller et konsept som er like, og som kan gi et meningsfullt svar til forskningen (Braun & Clarke, 2022). Der koder

ofte har en helt spesifikk betydning så har ofte tema et mye bredere og større spekter av mening (Braun & Clarke, 2022.

I denne studien har jeg valgt å kode semantisk, altså overflatisk, og så empirinært som mulig. Dette er for at jeg skal klare å fange hva informantene sier istedenfor at kodene blir veldig generelle slik at meningen blir borte. Jeg er som nevnt tidligere ute etter informantenes erfaringer og det er derfor viktig at jeg klarer å fange essensen i svarene de har gitt. Jeg har valgt å kode for hånd og har kodet alle 8 intervjuene selv. Dette har gitt meg en veldig god kjennskap til datamaterialet, og jeg har som følge av dette måtte være systematisk og nøye underveis i kodingen. Når koding var gjort satte jeg meg ned og sammenfattet alle kodene for å danne temaer.

Her er et eksempel på hvordan noen av kodene jeg lagde fra transkripsjonen og hvordan jeg kom fram til et tema.

Transkripsjonsutdrag	Kode	Tema
F: Hvordan synes du vanskelighetsgraden på det du lærer på skolen er? I: Det er ikke veldig vanskelig. I matte så har jeg en lærer som gir meg vanskelig oppgaver, så da får jeg utfordringer. Mens i norsk er det ikke veldig enkelt å lage vanskelige oppgaver, så da blir det ikke så veldig utfordrende.	Ikke veldig vanskelig I matte får jeg utfordringer I norsk blir det ikke så utfordrende	
F: Men du forserer i matte? I: Ja F: Hvordan opplever du det er? I: Det er jo fint å få noen utfordringer. Sånne ting der jeg må jobbe opp mot noe, for det har jeg ikke så ofte via skolen.	Fint å få noen utfordringer Jobbe mot noe Ikke så ofte via skolen	Mengde over utfordringer
F: Hvordan synes du det er å få litt høyere nivå i fag? I: Det er gøy. For istedenfor å gjøre 50 oppgaver uten å egentlig tenke, så kan jeg heller gjøre to eller tre og gjøre det bra.	Er gøy Istedenfor å gjøre 50 oppgaver kan jeg heller gjøre to eller tre	

Tabell 1: Visualisering av koding og generering av tema

Ettersom det er åtte intervjuer og over flere hundre koder er det ikke plass til å vise alle kodene, men dette gir en smakebit og en formening om prosessen rundt generering av temaene.

5.1.1.3 Steg 4 & 5 – evaluere og navngi temaene

I denne fasen så handler det om å evaluere temaene som er blitt skapt og vurdere dem før de navngis. Her er det viktig å se over om kodene passer med temaene og om kodene samsvarer til hele datasettet (Braun & Clarke, 2022). Når dette er gjort kan forskeren gå videre til å gi klare definisjoner og navn på undersøkelsens temaer (Braun & Clarke, 2022). Ut ifra mengden koder jeg satt med etter analyseprosessen kunne jeg ha lagd en god mengde temaer, men jeg valgte å stoppe på seks temaer. Underveis i analysen har jeg ikke gått tilbake og revidert kodene noe særlig, men jeg har endret navn på temaene flere ganger. Temaet «Mengde over utfordringer» for eksempel hadde først navnet «Lite utfordringer i alle fag, unntatt matte». Dette er fordi jeg innså at det

første tema-navnet ikke bar med seg så stor tyngde og fortalte ikke en god nok historie i seg selv.

Temaene jeg endte opp med ble; 1) mengde over utfordringer, 2) erfaringer fra gruppearbeid, 3) utfordringer på en morsom måte, 4) selvstendighet og frihet, 5) læringsorientert vs. prestasjonsorientert målstruktur, og 6) et sted å møte venner med like interesser.

5.1.1.4 Steg 6 – skrive ut funn

Det siste steget i tematisk analyse handler om å ferdigstille den skriftlige prosessen. Her må forskeren sammenfatte den analytiske prosessen for å kunne fortelle leseren en sammenhengende og overbevisende historie om datasettet (Braun & Clarke, 2022). Presentasjon av funnene og beskrivelser knyttet til temaene kommer senere i kapittel 6.

5.2 Kvalitet i lys av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Innenfor forskning finnes det tre kriterier for kvalitet: *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *generaliserbarhet*. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) handler reliabilitet om hvor pålitelige resultatene er og om funnene kan reproduserer av andre forskere. Validitet handler om at det er en sammenheng mellom prosjektets utforming og funnen som er gjort (Tjora, 2021). Sagt på en enklere måte, at man får svar på det man spør om og at man stiller de spørsmålene som muliggjør de svarene man leter etter. Til slutt går generaliserbarhet ut på om det man finner ut av kan knyttes til andre enheter enn de som er undersøkt (Tjora, 2021). Jeg vil nå se denne studiens kvalitet i lys av de tre kriteriene.

5.2.1 Reliabilitet

I denne studien har det vært et mål å oppnå en høy grad av reliabilitet, slik det burde være i all forskning. For å styrke reliabiliteten til oppgaven vektlegger Tjora (2021) at transparens er et sentralt begrep. Transparens handler om at forskeren gir leseren innsikt i hvordan alle prosesser og valg er gjort slik at leseren enkelt kan følge forskerens tankegang og oppgavens systematikk (Tjora, 2021). Jeg har etter beste evne forsøkt å gi innsikt i alle prosesser som jeg har stått i gjennom dette forskningsprosjektet og samtidig beskrevet valg som er gjort i disse prosessene. Dette betyr at jeg har beskrevet hva jeg har gjort, hvorfor jeg har gjort det og vært ærlig på hvordan jeg har begrunnet. Ved å ha egne kapitler hvor metode, analyse og funn legges frem så styrker dette oppgavens pålitelighet. Målet med transparens er at leseren skal få et så godt innblikk at de skal kunne ta stilling til kvaliteten ved forskningen (Tjora, 2021).

Reliabilitet brukes ofte i sammenheng med spørsmålet om andre forskere kan reprodusere mine svar på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har lagt ved intervjuguiden og forklarte de ulike stegene i intervjuprosessen slik at leseren først og fremst får et innblikk i prosessen. Samtidig gir dette mulighet for andre forskere å kunne gjenta et lignende prosjekt. På denne måten kan de undersøke om de får annerledes svar eller vektlegger andre deler av prosjektet på en annen måte. Ettersom kvalitativ forskning på mange forskjellige måter er sterkt preget av subjektivitet så er det desto viktigere å være åpen om hvordan man har gått frem underveis i prosjektet.

5.2.2 Validitet

Når det gjelder kravet om validitet er det forskerens dyktighet som havner i sentrum. Kvale og Brinkmann (2021) vektlegger at validitet ikke bare handler om metodene som

er brukt, men også forskeren som person, hens moralske integritet og praktisk klokskap. Det er to tiltak som jeg har gjort i denne studien for å styrke validitet. Først og fremst, har jeg underveis i intervjuprosessen vært nøye på det å stille spørsmål tilbake til informantene om mine tolkninger av det som er blitt sagt er korrekte. Da har jeg stilt spørsmålet; «har jeg forstått deg riktig når du sier at (…)» eller «tolker jeg deg riktig når du sier (…)». Informanten har dermed fått muligheten til å korrigere enn eventuell feiltolkning fra min side og hatt muligheten til å utdype dersom det er noe som jeg som forsker ikke har fanget opp. Kvale og Brinkmann (2021) vektlegger at jo sterkere falsifiseringbestrebelse en påstand har, desto mer gyldig er kunnskapen.

Den andre tingen jeg har gjort er at under transkribering av intervjuene transkribert korrekt og nøye ettersom det er det som blir datamateriale i denne studien. Jeg har hørt gjennom lydfilene flere ganger for å hindre at noe informasjon skulle gå tapt. Likevel er alt gjort på en slik måte at validiteten til funnen i oppgaven styrkes. Ettersom jeg hadde liten kjennskap om tematikken elever med stort læringspotensial så kan jeg nok si at oppgaven kan ha blitt påvirket av teorier og tekstene som jeg leste i starten av prosjektet.

5.2.3 Generaliserbarhet

Innenfor kvalitativ forskning er man nødt til å se på begrepet generaliserbarhet med andre øyne enn i kvantitativ forskning. Moderat generalisering fokuserer mer på en strukturell måte, der det er opp til forskeren sette rammene for når resultatene vil være gyldige, ved å beskrive tider, steder, kontekster eller andre variasjoner (Tjora, 2021). I denne studien vil jeg si at det er snakk om en moderat generalisering, hvor vi får innsikt fra en heterogen elevgruppe, som deltar på et helt spesifikt program. Dette vil derfor kunne være med på å utvide pedagogers og andre mennesker forståelseshorisont i møte med elever fra lignende elevgrupper. Det kan dessverre ikke trekkes helt tydelige konklusjoner eller dannes teorier fra forskningen gjort i denne studien, men det kan oppleves som nyttig for andre pedagoger.

Jeg har intervjuet åtte elever som har deltatt på talentsenteret og spørsmålet blir da om deres opplevelser og erfaringer i skolen kan være med på å danne perspektiver for hvordan andre elever med stort læringspotensial har det. Tjora (2021) vektlegger at når man ser på sammenhengen mellom utvalg og undersøkelse bør man være særlig kritisk når det gjelder generalisering. Dette er fordi forskeren har ingen kontroll over hvem som har meldt seg til studien, og dette kan være mennesker som av ulike grunner har valgt å gjøre seg tilgjengelig fordi de ønsker å fremme et visst syn på tematikken. Jeg har imidlertid vært klar over dette underveis i prosjektet og valgt å få perspektiver fra flere aldere og fra begge kjønn på hver gruppe som deltar på talentsenteret. Likevel vil funn gjort i denne studien ikke nødvendigvis være overførbare til andre situasjoner. Men andre elever med stort læringspotensial eller pedagoger som jobber tett med elevgruppen, kan ende opp med å kjenne seg igjen i beskrivelser gjort i denne studien.

5.3 Etiske refleksjoner

I all forskning er det noen etiske prinsipper som forskeren må forholde seg til og som er viktig for at forskningen skal skje på en forsvarlig og riktig måte (Tjora, 2021). Generelle krav til etikk i forskning knyttet til samfunnsvitenskap kommer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, ellers kjent som NESH. For å kunne gjøre forskning i Norge trenger forskeren tillatelse fra SIKT, kunnskapssektorens tjenesteleverandør, før man kan starte med å få tak i informanter (NESH, 2023). Videre

har denne studien behandlet personopplysninger og jeg har tatt i bruk lydopptaker, som betyr at prosjektet blir meldepliktig. Jeg sendte inn min søknad til SIKT den 06.03.2024 og fikk godkjenning 22.03.2024 (se vedlegg 2). Det betyr at jeg startet datainnsamling mellom mars og april. Ettersom mye av kvalitativ forskning belager seg på kontakt med andre mennesker er vanlig høflighet et godt utgangspunkt for etisk god forskning (Tjora, 2021). Denne studien kommer til å vektlegge fire prinsipper når det gjelder etikk; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

5.3.1 Informert samtykke

I del B av de forskningsetiske retningslinjene kommer det mange punkter som omhandler hensyn til personer. Det står det blant annet at informert samtykke er en «hjørnestein» i forskningsetikk og at som en hovedregel skal forskere gi informasjon om prosjektet og få samtykke fra forskningsdeltagere (NESH, 2023). Punkt 15 og 16 handler om ansvaret om å informere og samtykke til å delta i forskning (NESH, 2023). Kvale og Brinkmann (2021) vektlegger at informert samtykke betyr at informantene må få informasjon om undersøkelsens formål, hovedtrekkene i designet, at de blir gjort klar over risikoen og fordelene ved å delta i prosjektet, i tillegg til at de deltar frivillig og at de kan trekke seg til enhver tid uten at dette har noen konsekvenser.

Med dette som bakgrunn fikk alle informanter som deltok i denne studien et informasjonsskriv om prosjektet, hvor punktene ovenfor ble nevnt (se vedlegg 3). Alle informantene som deltok i denne studien, har signert et samtykkeskjema som fulgte med informasjonsskrivet. Noen av elevene som jeg intervjuet var under 15 år og jeg måtte derfor få samtykke fra deres foresatte før jeg kunne gjennomføre intervju med dem. Dette står omtalt i punkt 18 som handler om beskyttelse av barn (NESH, 2023). I tillegg til informasjonsskrivet hadde jeg en brifing med informantene før hvert intervju hvor disse punktene ble omtalt for å forsikre meg om at de var klar over dette, samtidig som jeg innhentet muntlig samtykke før hvert intervju ble satt i gang. På denne måten dobbeltsikret jeg meg at samtykke var innhentet fra alle.

5.3.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet er det neste etiske prinsippet som er viktig i kvalitativ forskning og dette nevnes i punkt 21 i de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2023). Konfidensialitet handler om at deltagerne er enig med forskeren om hva som skal gjøres med dataene som innhentes og hvem som har tilgang til informasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021). Videre vektlegger Kvale og Brinkmann (2021) at det i de aller fleste tilfeller handler om at private data ikke avsløres, slik at informantene holdes anonyme.

I denne studien er det kun jeg og veileder som har hatt tilgang til lydopptakene og transkripsjonene av intervjuene. De har i tillegg vært lagret på en kryptert nettside, som heter Nettskjema, hvor det trengs passord for å få tilgang. Lydfilene ble slettet etter transkripsjonene var gjennomført. I transkripsjonene er all privat data anonymisert, og det skal ikke være mulig å kjenne igjen noen av informantene i tråd med de forskningsetiske retningslinjene. I analysen er også informantene gitt kallenavnet Elev 1-8 for å hindre at det er mulig å kjenne igjen hvem de er.

5.3.3 Konsekvenser

I all forskning er det viktig å veie opp nytte av deltakelse mot konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2021). Kunnskapen som oppnås bør kunne veie tyngre enn konsekvenser gjennom deltakelse i et forskningsprosjekt, og Kvale og Brinkmann (2021) vektlegger at

dette er forskerens ansvar å reflektere over. I denne studien har jeg vært ekstremt bevisst over dette helt siden starten. Ettersom jeg lenge visste at jeg ville intervjue barn og ungdom ble jeg tidlig gjort oppmerksom på at de har et helt eget vern. Dette har medført til at jeg ikke har gått inn på noen sensitive temaer i prosjektet og dette var også noe som var med på å påvirke intervjuguiden i stor grad. Spørsmålene i intervjuguiden har blitt utformet med hensyn til at jeg skal snakke med barn med ulik modenhetsgrad og forståelse i baktankene. Derfor har jeg laget enkle spørsmål som skal være greie for barn å svare på.

Videre presiserer Kvale og Brinkmann (2021) at åpenhet og intimitet er ofte noe som kjennetegner mye av kvalitativ forskning fordi man kommer veldig nær sine informanter. Noe jeg har reflektert over er at elevene er veldig modige som forteller om hvordan de oppfatter sine egne hverdager på skolen, spesielt hvis de har opplevd kjipe erfaringer. Dette sier noe om viktigheten av hvordan man skal forholde seg til slik informasjon som forskeren kan komme nær gjennom intervjuer med informanter.

En annen tanke jeg har gjort meg er at ettersom noen av elevene er under 15 år, så kan de ikke bestemme selv fullt og helt om de ønsker å delta. Disse elevene har fått samtykke fra foreldrene sine om de kan få delta eller ikke. Selv om jeg har fått samtykke fra alle informantene mine før hvert intervju, må jeg likevel tenke over at rekrutteringen kan være påvirket av at foreldre mener at deres barn bør være med på denne studien av ulike grunner. Det kan også være at det er mange flere elever som ville være med, men at foreldrene ikke tillot det. I tillegg er det viktig at jeg tenker over at de som har valgt å delta, kan ha utelukkende positive opplevelser. Det kan også hende at de bare har negative opplevelser og at dette kan være med på å farge undersøkelsen.

5.3.4 Forskerens rolle

I kvalitativ forskning er forskerens rolle som person, helt avgjørende for kvaliteten på forskningen og de etiske beslutningene som treffes underveis i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021). Tjora (2021) vektlegger at forskerens forforståelse på mange måter er med på å påvirke hvordan prosjektet blir formet med hensyn til tema, metode, valg av analyse og valg av teori. Som tidligere nevnt i denne oppgaven har jeg ikke hatt spesielt mye kjennskap til gruppen elever med stort læringspotensial, men jeg fant temaet utrolig spennende. Det at jeg tar en spesialpedagogisk utdannelse har, mest sannsynlig, vært avgjørende for at dette valget har blitt truffet. I tillegg var det muligheten til å fordype seg i et emnet hvor jeg hadde lite kjennskap til fra før som var en av drivkreftene til at jeg endte opp med dette temaet.

Videre poengterer Tjora (2021) at disse valgene treffes i underbevisstheten, og at det derfor er viktig å kunne påpeke hva det er ved forskerens personlige bakgrunn, erfaringer eller politiske syn for å kunne si hvordan prosjektet kan ha blitt påvirket. Jeg har selv aldri følt på at skolen har vært enkel, men jeg tror at første gang jeg hørte om denne elevgruppen så kjente jeg på en urettferdighet. Derfor fikk jeg lyst til å løfte frem elevstemmen og elevperspektivet i større grad. Håpet er at jeg ikke har blitt påvirket i for stor grad av dette, men at jeg har klart å holde meg nøytral i de mest avgjørende fasene av forskningen.

I tillegg vektlegger Kvale og Brinkmann (2021) at intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Dette gjør at jeg som forsker er med på å påvirke forskningen ved at jeg er delaktig under intervjuene og de veiene jeg velger å følge underveis i intervjuene er med på å påvirke resultatene dette prosjektet finner. Man

kommer ikke unna subjektivitet i kvalitativ forskning, men dette sier noe om viktigheten av å reflektere hvordan man er med på å påvirke den. Et eksempel på dette er at jeg har forsøkt å opprettholde en profesjonell distanse til Talentsenteret og elevene som er der. Ettersom de har vært veldig åpne og ikke hatt noe imot at jeg har kommet på besøk for å se hva de holder på med så har det samtidig vært vanskelig å opprettholde en distanse spesielt til de ansatte som jobber der. Dette kan i underbevisstheten min ha vært med på å farge hvordan jeg har tenkt om oppgaven min og hvordan jeg har valgt å tilnærme meg forskjellig tematikk.

Til slutt nevner Kvale og Brinkmann (2021) at forskerens uavhengighet kan være med på å påvirke prosjektet. I dette tilfellet har denne studien ingen samarbeidspartnere og jeg gjør ikke denne forskningen på oppdrag fra noen. Dette betyr at temaet er selvvalgt, og hva jeg har valgt å forske på har vært helt opp til meg selv som forsker uten påvirkning fra andre aktører eller fra foreldre.

6 Funn

I denne studien er formålet å besvare problemstillingen: *hvilke forskjeller opplever elever med stort læringspotensial at det er mellom Talentsenteret i Trondheim og skolen knyttet til tilpasset opplæring, og hvordan opplever elevene tilhørighet på Talentsenteret?* Etter å ha gjennomført analyseprosessen av åtte intervjuer har jeg kommet fram til seks funn som jeg anser som studiens hovedfunn. Dette kapittelet vil presentere denne studiens funn og hvordan jeg tolker disse. Kapittelet er delt inn i tre deler, etter studiens tre forskningsspørsmål. De tre forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sine erfaringer med tilpasset opplæring i skolen?
2. Hvordan opplever elever med stort læringspotensial Talentsenteret som en arena som muliggjør tilpasset opplæring?
3. På hvilken måte opplever elevgruppen tilhørighet på Talentsenteret?

Kapittelet presenterer først funn angående elevenes erfaringer med tilpasset opplæring i skolen, deretter presenteres studiens funn om elevenes opplevelse av Talentsenteret som en arena for tilpasset opplæring, og til slutt presenteres elevenes opplevelse av tilhørighet på Talentsenteret.

For å gi leseren en bedre forståelse av hvem studiens informanter er ønsker jeg å gi en kort oversikt over hvilket trinn de går på for at dette kan bli en del av konteksten. Elev 1 og elev 2 går i 8. klasse. Elev 3, elev 4, og elev 5 går i 7. klasse. Elev 6 går i 10. klasse. Og til slutt, elev 7 og elev 8 går i 9. klasse. På talentsenteret i Trondheim er elevene gruppert i 5 grupper etter alder. Dette betyr at jeg har informanter fra gruppe 1 og gruppe 2 som er 7. klasse. Jeg har informanter fra gruppe 3 som er 8. og 9. klasse. I tillegg har jeg en informant fra gruppe 4 som er 10. klasse. Talentsenteret har også en gruppe 5 for de som har deltatt over flere år og som jobber med selvvalgt prosjekt. I denne studien er ingen fra gruppe 5 representert.

6.1 Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sine erfaringer med tilpasset opplæring i skolen?

Ettersom jeg i denne studien er ute etter å undersøke forskjellen på elevers opplevelse av tilpasset opplæring i skolen og talentsenteret er det naturlig at jeg starter med å presentere hvilke erfaringer elevene har med tilpasset opplæring i skolen. Fra elevene kommer det fram at de opplever svært få akademisk utfordringer i de fleste fag i skolen. Som et resultat opplever de mye repetisjon og en større mengde arbeid i fagene, noe som er med på å gjøre skolehverdagen kjedelig og slitsom. Videre rapporterer elevene om negative erfaringer med gruppearbeid. Dette resulterer i at elevene opplever større arbeidsbelastning enn sine medelever og en vurdering som er urettferdig.

6.1.1 Mengde over utfordringer

Det mest tydelige funnet i denne studien er at elever med stort læringspotensial forteller at de får lite faglige utfordringer i skolehverdagen. *Elev 1* forklarer det fint når jeg spør han om vanskelighetsgraden på det de lærer om på skolen:

> «Det er ikke veldig vanskelig. I matte så har jeg en lærer som gir meg vanskelige oppgaver, så da får jeg utfordringer. Mens i norsk er det ikke så veldig enkelt å lage vanskelig oppgaver, og da blir det ikke veldig utfordrende».

Flere av informantene delte dette synet, deriblant *elev 4.* Han forteller at han opplever vanskelighetsgraden som en «mellomting mellom middels og lett». Videre når jeg spør han om de sjeldent får utfordringer svarer han ja og nikker bekreftende. Han fortsetter med å fortelle at han gleder seg til de skal starte på ungdomsskolen ettersom han forventer at innholdet i timene da blir mer vanskelig. Dette bekrefter mye av forskning som allerede er gjort som tilsier at elever med stort læringspotensial ikke får de utfordringene de trenger i dagens skole.

Elev 6 forteller også at hun gjerne skulle hatt flere utfordringer i skolen, og påpeker samtidig tempoet på gjennomgangen;

> «Jeg blir jo sliten og synes det er irriterende å svare på spørsmål. Jeg bruker veldig mye tid på å sitte og rekke opp hånden, mens læreren prøver å få flere til å svare. Det er jo litt slitsomt fordi jeg føler at jeg skulle hatt noen vanskeligere utfordringer, men det er jo ikke alltid like lett å få det. For noe av stoffet er jo grunnleggende som alle må gjennom, men jeg synes at tempoet går for sakte i gjennomgangen. Det føles litt ut som barnehagesnakk. Så jeg blir sliten fordi jeg må sitte og fokusere på ting jeg ikke har noe interesse i».

Dette tolker jeg som at både tempoet i undervisningen er for lavt for eleven og at hun samtidig etterlyser utfordringer som kan jobbes med i de fagene hun tilegner seg kunnskap raskt. Videre forteller *elev 6* om erfaringer med store mengder oppgaver «[…] jeg sliter litt med at ofte når jeg blir ferdig med dem så får jeg bare flere oppgaver som jeg skal sitte og gjøre». Her uttrykker eleven at hun stadig vekk får flere oppgaver på samme nivå, istedenfor å få vanskeligere oppgaver.

Elev 3 forteller om når han prøvde å sette spørsmålstegn ved hvorfor de repeterte så mye. Han forteller meg at når han sier til lærerne at han allerede kan det som repeteres så blir han fortalt; «at vi bare må gjøre det, og at det er andre som sliter med det». Han forteller videre at han forstår at andre medelever som sliter i fagene kan ha godt av å repetere mye, men at det kjedelig for hans del at han må gjøre det samme når han allerede kan det.

Når jeg snakker med *Elev 7* om utfordringer i skolen forteller han at «[…] istedenfor å gjøre 50 oppgaver uten å egentlig tenke, så kan jeg heller gjøre to eller tre og gjøre det bra». Dette poengterer nok en gang viktigheten av å gi elever med stort læringspotensial mer utfordrende oppgaver i skolen. *Elev 2* forteller at det ofte skjer på skolen hennes at uferdige oppgaver blir lekser. «Talentsenteret er ikke som skolen som sier sett deg og jobb med oppgavene. Du må bli ferdig med 20 oppgaver, hvis ikke så er det lekser». Hun forteller videre at hun opplever skolen som et skjema som man bare skal gjøre.

Ut ifra sitatene ovenfor kan det fremstå at skolen på mange måter bygger sin pedagogikk på at mengdetrening fører til læring. Kan det minne om at skolen ikke helt klarer å tilrettelegge godt nok for elever med stort læringspotensial? Dette kommer til å bli diskutert i lys av selvbestemmelsesteori senere i diskusjonen.

6.1.2 Erfaringer fra gruppearbeid

Det andre funnet knyttet til elevenes erfaringer med tilpasset opplæring i skolen er at de har ganske ulike opplevelser av gruppearbeid i skolen. Mange av elevene forteller om en større arbeidsbelastning og stor urettferdighet i gruppearbeid.

Elev 4 forteller at han helst foretrekker å jobbe alene ettersom det ofte kan bli krangler i gruppearbeid. Han fortsetter og sier at han har opplevd veldig ujevn arbeidsfordeling. «Hvis jeg er med på gruppearbeid så er jeg en av dem som gjør mest. Det er ikke jevnfordelt». Når jeg spør han videre om hva han synes om at gruppearbeid i blant ikke blir jevnfordelt uttrykker han misnøye over det og sier; «jeg synes det er kjedelig at de andre liksom bare gjør det de vil, i stedet for å bli med å jobbe ordentlig». Dette påpeker at eleven sitter igjen med en følelse av urettferdighet.

Videre forteller *Elev 5* om lignende hendelser, men at hun synes det er kjipt at medelevene får skryt for arbeid de ikke har gjort. Hun forteller videre at hun ofte er den som gjør mesteparten av arbeidet når det er gruppearbeid. I tillegg forteller hun at læreren fordeler oppgaver på gruppene og at hun ved flere anledninger ender opp med to eller tre oppgaver alene, mens medelevene må dele på to. Dette viser hvordan elever med stort læringspotensial ofte får en større arbeidsmengde enn medelevene og er nok en erfaring der elevene opplever at lærerne gir dem mer arbeid.

Elev 3 forteller at han opplever gruppearbeid som vanskelig nettopp på grunn av arbeidsfordeling; «[…] når vi gjør det i matten så synes jeg det er litt vanskelig fordi jeg vet ikke hvor mye jeg skal gjøre, og hvor mye de andre skal gjøre. For jeg blir ferdig med oppgaven mye raskere». Dette tyder på at eleven opplever en konflikt der han ser at han klarer å gjøre flere oppgaver fortere enn medelevene.

Elev 8 forteller at han synes gruppearbeid i mange tilfeller er positivt på grunn av det sosiale, men at han også har erfaringer som er lik de andre elevene;

> «Jeg synes gruppearbeid kan være ganske gøy av og til egentlig, for det sosiale. Men det ender nesten alltid opp med at i alle fag, selv om jeg ikke er den sterkeste i de fagene slik som engelsk og norsk, men likevel i nesten alle fag ender det opp med at jeg gjør det meste av arbeidet. Det synes jeg blir litt dumt av og til».

Det er påfallende mange av elevene som har dårlige erfaringer med gruppearbeid i skolen. Kanskje dette er et tegn på at lærerne ikke tar høyde for at elever med stort læringspotensial ikke nødvendigvis synes det er så gøy å gjøre store deler av arbeidet? Selvbestemmelsesteori vil kaste lys over dette senere i diskusjonen.

En av informantene har en positiv erfaring fra gruppearbeid i skolen. *Elev 6* forteller om en erfaring der lærerne fortalte henne at de skulle sette opp grupper basert på prestasjoner i faget. Da jeg spurte om hvordan det var svarte hun at; «det var mye bedre. Da var jeg mer fornøyd med resultatet, og følte at det var mer rettferdig å bli vurdert på den måten». Dette tyder på at eleven selv blir mer tilfreds når hun er på gruppe med andre som også presterer høyt i faget.

Sitatene ovenfor maler et bilde av at skolen ikke får til å tilrettelegg for elever med stort læringspotensial ettersom de bare gir elevene mer arbeid. Disse utsagnene viser at for elever med stort læringspotensial, er det å jobbe i prestasjonslike grupper det som gir de positive erfaringer og en mer rettferdig fordeling av arbeid. Hvorfor klarer Talentsenteret

å få til gruppearbeid, men ikke skolen? I diskusjonen vil jeg argumentere for at autonomi og kompetanse kan være grunnen for dette.

6.2 Hvordan opplever elever med stort læringspotensial Talentsenteret som en arena som muliggjør tilpasset opplæring?

Tidligere har vi sett på erfaringer som elever med stort læringspotensial har med tilpasset opplæring på skolen. Det neste denne studien skal presentere er hvordan informantene opplever Talentsenteret som en arena som muliggjør tilpasset opplæring. Innenfor dette punktet har denne studien gjort tre funn. Det første funnet er at elevene opplever at Talentsenteret kan gi dem utfordringer på en morsom måte. Det andre funnet er at elevene kjenner på en frihet, samtidig som de opplever at Talentsenteret gir dem en selvstendighet i det de holder på med. Det siste funnet er at elevene opplever Talentsenteret som et sted hvor fokuset ligger på læring og hvor de kjenner på mindre press med tanke på vurdering.

6.2.1 Utfordringer på en morsom måte

Alle elevene i denne studien har fremhevet at Talentsenteret er en arena hvor de får utfordringer som de ikke får på skolen. *Elev 1* forteller at han synes temaene er veldig interessante og setter stor pris på at det er mer avansert matematikk ettersom dette er favorittfag hans. *Elev 8* bekrefter også dette og sier at han opplever mye bedre utfordringer på Talentsenteret enn på skolen.

Det er ikke bare det at temaene er mer avanserte som elevene forteller om. Mange fremhever også at selve historien rundt oppgavene er spennende. *Elev 2* forteller hva hun synes er bra med Talentsenteret. «Det er at man får vanskelige oppgaver, men de gjør det på en morsom måte. Det er ikke å sitte med matte-oppgaver, naturfags-oppgaver, norsk-oppgaver eller kunst- og håndverksoppgaver». *Elev 8* forteller også om noe lignende;

> «For eksempel, så hadde vi en gang et sånt oppdrag, her på Talentsenteret, at vi skulle beregne når vi skulle skyte opp et romskip for at det skulle treffe, jeg tror det var Mars vi skulle sende det til. Og det har en mye artigere bakgrunn enn bare litt sånn kjedelige mattestykker, og i tillegg så er det en god del mer komplisert matte, så det synes jeg er bra».

Det kommer tydelig frem av elevene i sitatene over at de verdsetter det høye nivået og samtidig bryr seg om hvordan rammene rundt undervisningen legges opp. Videre nevner *elev 1* at variasjon er noe som kjennetegner metodikken på Talentsenteret. «Det er mye mer variasjon, og vi som elever, det er mer innenfor våre grenser og at vi ikke må holde oss til en plan». *Elev 5* vektlegger også variasjon når jeg spør om hva de lærer på Talentsenteret;

> «Vi driver med mye forskjellig og kult som faktisk er interessant. For eksempel så lærer de oss matte mens vi skal løse et mord. Pedagogene på Talentsenteret vil ha oss til å løse et mord, men for å løse mordet så må vi regne ut vinkelen på bloddråpen».

Her fremhever nok en gang elevene det at de får mye varierte former for undervisning og læring, og finner dette meget interessant. I tillegg forteller *elev 6* at hun opplever Talentsenteret som et sted der hun får utdypet seg selv mye mer enn på skolen;

> «Jeg får utdypet meg sånn at det ikke bare blir en kort gjennomgang av fag, bare fordi vi må gjennom det. […] jeg får utforsket mer detaljert på hva det er. Det blir ikke bare se litt på toppen og så gå videre, liksom. Det er mye grundigere og litt vanskeligere også. Så jeg føler jeg lærer mer her enn jeg gjør på en vanlig skoledag».

Når vi ser på det samlede bildet er det tydelig at elever med stort læringspotensial opplever at Talentsenteret kan gi de utfordringer og at de føler det er et sted hvor de lærer. Spørsmålet som kan stilles nå er; hvis talentsenteret får til å tilpasse innholdet til et nivå der elever med stort læringspotensial trives og opplever at de lærer samtidig som de utfordres, hvorfor gjør ikke skolen det? Er det i det hele tatt mulig å overføre det som Talentsenteret gjør direkte til skolen? Dette er aspekter jeg vil diskutere senere i lys av både selvbestemmelsesteori og målstruktur.

6.2.2 Selvstendighet og frihet

Det neste funnet i denne studien er at elevene beskriver Talentsenteret som noe annet enn skolen. Blant annet nevnte mange av elevene at de jobbet mer praktisk. *Elev 4* forteller at de en gang skulle bygge noe som skulle synke så sakte som mulig. Dette gjorde at de måtte se på hva som synker og hva som synker sakte. I tillegg forteller han også at de har bygd raketter på Talentsenteret. *Elev 1* vektlegger også bygging når jeg spør han hvordan de jobber på Talentsenteret; «[…] det er noe bygging, og det synes jeg er gøy fordi da får man visualisert vitenskapen bak det. Noe som kan gjøre det enklere å forstå». Her får jeg inntrykk av de to elevene at bygging og praktisk arbeid gjør at de begge får en bedre forståelse for hva de skal lære, samtidig som de får gjøre noe selv og være med på å påvirke utfallet.

Elev 6 forteller at det er en god del praktisk arbeid på Talentsenteret, men fremhever et annet poeng ved det praktiske arbeidet. «Du får sette litt ditt eget preg på temaet samtidig som du gjør det praktisk. Så det blir jo mer gøy å holde på med samme ting hele dagen». Her fremheves viktigheten av at elevene kan være med på å sette preg på arbeidet som skal gjøres og det tolker jeg som at elevene får en følelse av selvstendighet i prosessen. Videre forteller *elev 6* at det er mer fritt på Talentsenteret i hvordan man ønsker å tilnærme seg en oppgave;

> «[…] du bestemmer jo veldig selv hvordan du vil begynne. Noen ting er jo veldig regelrett at du burde begynne på den måten for å få best mulig resultat. Men når vi skulle bygge plankton for eksempel så fikk vi bestemme selv hvordan vi ville gå fram. Vi hadde noen grunnregler hvor det skulle være et bestemt antall skruer oppi. Den skulle ikke flyte, men heller synke sakte. Og så fikk du gå ut fra deg selv og så måtte gruppa finne ut hva de ville gjøre».

Her fremhever elevene det å kunne velge selv hvordan de ønsker å tilnærme seg en oppgave. Dette forstår jeg som at Talentsenteret gir elevene mulighet til selvstendighet og samtidig at de gir elevene en frihetsfølelse når det gjelder tilnærming.

Elev 5 fremhever at de i blant jobber med alternativ problemløsning når jeg spør henne om hva de lærer på Talentsenteret. «Vi lærer også litt sånn alternativ problemløsning og det liker jeg godt». Jeg spør henne videre hva det er og om hun kan forklare det til meg.

«En ny måte å løse et problem på. I stedet for å løse det på denne måten, som er vanskelig og lite nøyaktig, så kan du løse det på denne måten som er bedre». *Elev 7* forteller også om hvordan de jobber for å løse oppgaver på Talentsenteret;

> «Det avhenger av oppgaven da selvfølgelig. Hvis det er noe dem ikke tror at vi kan så gir de oss et kvarter på å prøve å løse det. For å se hvordan vi ville ha gjort det intuitivt. Deretter forklarer de hva som er den riktige måten å løse det på og så får vi jobbe videre ut ifra det».

Eleven forteller videre at han synes dette er gøy, men samtidig viktig fordi det understreker hva det er elevene kan og hva det er de ikke kan, og gjør de selv oppmerksomme på dette. Jeg tolker det også som at elevene verdsetter at Talentsenteret gir de muligheten til å prøve seg på vanskelige oppgaver selv om de tror de ikke har de riktige verktøyene til å løse det ennå. Dette gir et uttrykk for at de ønsker å la elevene få et forsøk til å løse oppgavene til tross for en høy vanskelighetsgrad.

I tillegg er det mange av elevene som har trukket frem at pedagogene på Talentsenteret hjelper de på en annen måte. *Elev 6* forteller;

> «De gir oss aldri direkte svar. De ønsker at vi skal tenke selv, men de gir oss et hint til hvordan du kan gå videre. Eller hvis du har gjort noe feil, ber de oss om å se litt mer på akkurat den delen av oppgaven. Så du får hjelp på en måte som gjør at du selv blir bedre».

Elev 8 forteller «[…] jeg synes de er hyggelige her, de gir hjelp hvis vi trenger det, men egentlig prøver de å få oss til å være selvstendige». Han sier også «her pleier vi egentlig å klare oss selv, og de prøver å få oss til å være mest mulig selvstendige. Men vi får hjelp dersom vi trenger det».

Det er tydelig at elevene ved Talentsenteret opplever en høy grad av selvstendighet og frihet gjennom ulike tilnærminger til oppgaveløsing, gjennom hjelpen de får av pedagogene og hvordan de bruker tid på praktisk arbeid. Kan det hende at skolen på mange måter mister denne dimensjon av frihet ettersom Talentsenteret er noe elevene selv må ta initiativ til? Dette vil jeg belyse i diskusjonen ved hjelp av behovet for autonomi i selvbestemmelsesteorien.

6.2.3 Læringsorientert vs. prestasjonsorientert målstruktur

Studiens neste funn handler om målstruktur. Flere av elevene forteller at Talentsenteret legger til rette for et miljø hvor fokuset ligger på læring og at mange samtidig ikke opplever det samme i skolen. *Elev 4* forteller at;

> «[…] på skolen så synes mange at det er press på at du må klare det med en gang, men her er det mer avslappet. Alle vet at de ikke må få det til med en gang, de kan bare prøve seg frem».

Videre forteller *Elev 6* at «Folk er mer villige til å prøve. På skolen er det ofte sånn «nei, jeg orker ikke i dag, jeg skal sitte og spille på pcen istedenfor». Men her er det sånn at alle vil prøve å få fram et resultat». *Elev 1* forteller at; «[…] jeg føler at på Talentsenteret så hjelper de mye mer til at du skal klare å forstå det. Og ikke det at de bare skal få deg forbi den tingen du ikke klarer, slik som på skolen». Dette tyder på at Talentsenteret er flinke til å skape et miljø som legger søkelyset på læring. Det kan også bety at det er en arena der elevene opplever at det er lov å gjøre feil og ikke må forstå alt med en gang.

I tillegg fremhever mange av elevene betydningen av at det ikke foreligger vurdering på Talentsenteret. *Elev 1* sier at «det blir litt sånn avslappende for jeg trenger ikke å tenke på vurdering. Og her så blir det mye mer fritt, og jeg kan ta det mer rolig». Elev 7 fremhever også fraværet av vurdering. «Det er ikke karakter her, så det er mer fokus på læring enn at man skal gjøre det bra. Det liker jeg».

Det kommer tydelig frem at Talentsenteret klarer å skape en plass der elevene opplever et mindre fokus på hva de presterer, og heller at fokuset faller på deres læringsprosess. En av tingene som trekkes frem av elevene er at det ikke er vurdering på Talentsenteret noe som gjør at de bryr seg mer om å lære og ikke føler et press på at de må forstå noe umiddelbart. Kan det også hende at Talentsenteret har et annet pedagogisk blikk på elevene og deres læringsprosess? Dette vil diskuteres i sammenheng med læringsorientert målstruktur senere i oppgaven.

6.3 På hvilken måte opplever elevgruppen tilhørighet på Talentsenteret?

Det tredje forskningsspørsmålet i denne studien handler om elevenes opplevelse av tilhørighet på Talentsenteret. Studiens funn antyder at mange av elevene opplever et samhold på Talentsenteret, og at mange får venner der gjennom å møte mennesker med like interesser.

6.3.1 Et sted å møte venner med like interesser

Elevene rapporterer om at de opplever et samhold på Talentsenteret, og samtidig forteller alle at de har fått venner. *Elev 1* forteller at det er gøy på samling og at en viktig del av det er å møte nye folk. Han forteller at han har fått venner på Talentsenteret og anser samlingene som like gøy som fritid. Mange av elevene skryter også av sine medelever på Talentsenteret. *Elev 6* forteller at «jeg er ikke så glad i å møte nye folk, men det gikk veldig bra når jeg kom hit for alle var veldig imøtekommende og ville bli kjent». Når jeg spør videre om de jobber aktivt med miljø så forteller hun at de hadde noen navneleker i starten og i blant har noen leker hvor de gjør litt rare ting sammen. Så svarer hun videre; «men jeg tror ikke det har vært behov for å direkte jobbe med miljøet, for det har egentlig ikke vært noe problem […]». Dette antyder at mange av elevene opplever et fint miljø på Talentsenteret.

Videre forteller *Elev 7* at «[…] man kan jo møte folk som er like». Dette oppfatter jeg som noe mange av de andre elevene også opplever. Likevel er det en av elevene som forteller at han føler på at mange elever har en sterkere interesse enn han. «Men samtidig så synes jeg at mange er litt annerledes enn meg». Når jeg spør han om hva han mener forteller han videre; «jeg tenker at mange her er kanskje enda litt mer interessert i matte og naturfag enn meg». Dette kan tyde på at det ikke alltid er slik at alle finner de med samme interessefelt på Talentsenteret.

Elev 2 forteller at «det er nesten litt bedre miljø her fordi man kan kjenne seg litt igjen i det samme. At skolen er litt enkelt, og man trenger andre utfordringer». Dette kan indikere at det blir et slags miljø og et fellesskap fordi man har opplevd mye av det samme. Videre forteller *elev 5* at «[…] det er et slags samhold her på en måte. Jeg føler jeg hører mye mer til i denne klassen her, enn min egen klasse». Hun fortsetter med å si at; «jeg føler meg litt gladere her enn på skolen. Fordi det er noe annerledes enn det vanlige jeg har hatt i et år nå». Dette kan tyde på at det er ganske fint for elevene å knytte relasjoner til sine medelever på grunn av at de sitter med like erfaringer.

I tillegg forteller *Elev 6* at hun føler Talentsenteret gir henne noe helt eget;

> «Jeg blir jo mye mer glad. Mamma sier hun legger merke til når jeg kommer herfra at jeg er mye gladere og har mer energi enn når jeg kommer fra skolen. Og det er jo litt rart, siden jeg må stå opp tidligere når jeg skal hit på Talentsenteret enn når jeg skal på skolen. […] det sier jo litt at det gir meg mer enn skolen gjør».

Det elevene forteller antyder at mange opplever å ha det gøy på samling fordi de får nye venner og møter andre mennesker med like interesser. I tillegg fremstår det som at det er et godt sosialt miljø på Talentsenteret hvor elevene opplever å føle på et samhold som ikke er noe alle kjenner seg igjen i på skolen. Det at mange av elevene er mer glad av å være på Talentsenteret gir hvert fall signaler om at noe gjøres riktig. Hva er det i så fall som gjør at mange kjenner på et så sterkt samhold på Talentsenteret, men ikke på skolen? Dette vil jeg diskutere i lys av læringsorientert målstruktur i neste kapittel.

7 Diskusjon

Denne studien har som formål å besvare problemstillingen; *hvilke forskjeller opplever elever med stort læringspotensial at det er mellom Talentsenteret i Trondheim og skolen knyttet til tilpasset opplæring, og hvordan opplever elevene tilhørighet på Talentsenteret?* I dette kapittelet skal studiens funn diskuteres opp mot det teoretiske rammeverket som er belyst i kapittel 2. Tidligere i oppgaven har forskningsspørsmålene vært strukturen i andre kapitler, slikt som i kapittel 6 om funn. I dette kapittelet derimot er hovedpoenget å besvare problemstillingen som en helhet. Jeg vil derfor diskutere gjennom å legge vekt på de to teoretiske perspektivene, selvbestemmelsesteori og målstruktur, og diskutere hvordan disse kan være med på å gi et svar eller en tilnærming til problemstillingen. I tillegg vil jeg trekke inn tidligere forskning gjort på tilpasset opplæring for å bringe inn noen nyanser. Jeg kommer først til å diskutere i lys av selvbestemmelsesteori, hvor jeg har delt det inn i tre: behovet for kompetanse, behovet for autonomi og behovet for tilhørighet. Deretter vil jeg diskutere i lys av målstruktur.

7.1 Behovet om kompetanse

Med utgangspunkt i funnene i denne studien er det helt tydelig at elever med stort læringspotensial ikke får de utfordringene som de trenger i skolen. Alle elevene uttrykte et ønske om utfordringer i skolen og stilte seg undrende til hvorfor repetisjon ble tatt i bruk så hyppig. Ifølge forskning er et kjennetegn ved elever med stort læringspotensial at de ofte lærer raskt og kan ha svært god hukommelse (NOU 2016:14). Det fremstår derfor meningsløst å skulle gi store mengder repetisjon til disse elevene. Dessverre bekrefter denne studien det som mye annen forskning viser, at elever med stort læringspotensial ikke får de utfordringene de har krav på i dagens skole (NOU 2016:14; Idsøe & Skogen, 2014). Det kan tyde på at dagens situasjon for elever med stort læringspotensial ikke har endret seg noe nevneverdig og jeg stiller derfor spørsmålet; hvorfor får ikke skolen til å tilrettelegge for en tilpasset opplæring som ivaretar behovet for kompetanse hos elever med stort læringspotensial?

Mange av elevene forteller at de får vanskelige oppgaver eller forserer i matematikk, men ikke i andre fag. Det at skolene bare setter inn tiltak i enkelte fag, gjør nok at elevene ikke opplever en høy grad av tilfredstillelse av behovet for kompetanse. Generelt vil fravær av utfordringer i skolen gjøre at elever med stort læringspotensial ikke får tilfredsstilt sitt behov for kompetanse. I lys av selvbestemmelsesteorien har vi mennesker grunnleggende behov for kompetanse, der i dette tilfellet det handler om å utøve kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Grunnen til at elevene ikke får tilfredsstilt sitt behov er fordi mange av de bare vil få utvise kompetanse i matematikk, men ikke i andre fag. Selv om de setter inn tiltak som er pragmatiske så betyr ikke det at det nødvendigvis dekker elevenes nysgjerrighet og lærelyst.

Siden elevene ikke får utfordringer som gjør at de ikke får utøvd kompetanse er dette med på å redusere ønsket til å gjøre en aktivitet på nytt (Deci & Ryan, 2000). Dette er nok en av grunnene til at mange elever med stort læringspotensial opplever skolehverdagen som lite givende og kan utvikle atferdsproblematikk. For det andre kan det å ikke få behovet for kompetanse tilfredsstilt føre til at elevene utvikler dårligere psykisk helse og velvære. Deci og Ryan (2000) påpeker at dersom de grunnleggende

psykologiske behovene blir tilfredsstilt er dette en kilde til god mental helse. Dersom skolene kunne tilbudt vanskeligere oppgaver i flere fag så hadde nok flere elever med stort læringspotensial opplevde en større grad av tilfredstillelse av behovet for kompetanse. Dette vitner samtidig om at skolene er for dårligere til å utnytte handlingsrommet når det gjelder pedagogisk differensiering.

På den andre siden klarer Talentsenteret derimot å tilfredsstille behovet for kompetanse hos elever med stort læringspotensial, ettersom alle elevene fortalte om utfordrende og spennende læringssituasjoner. I lys av teorien til Deci og Ryan (2000) vet vi at følelsen av kompetanse gjør at elevene klarer å engasjere seg i mer vanskeligere oppgaver og ha større utholdenhet i møte med utfordringer. Talentsenteret klarer dermed å gi elevene en opplevelse av at de lærer noe mer avansert, samtidig som de bygger opp en robusthet til mer krevende oppgaver senere i utdanningsløpet. I tillegg vet vi at elever med stort læringspotensial trenger gode og gjennomtenkte opplegg som vektlegger kreativitet, elevenes interesse og berikelse (Skogen & Holmberg, 2002). Ut ifra empirien så fremstår det som at elever med stort læringspotensial både får testet sine kreative sider, samtidig som de får dekket sitt behov for mer avansert undervisning etter deres interesser. På denne måten klarer Talentsenteret i større grad å få elever med stort læringspotensial til å komme til uttrykk gjennom et godt tilrettelagt undervisningsopplegg og tilpasse opplæringen etter nivå og hvordan elevene liker å lære.

Videre fortalte flere av elevene at de bygget forskjellige ting på Talentsenteret, slikt som raketter eller plankton, og dette gjorde at de fikk visualisert vitenskapen. Som et resultat fortalte elevene at det ga de en bedre forståelse av temaet. I lys av teori om tilpasset opplæring regnes dette som pedagogisk differensiering gjennom produkt. Ved å tilpasse på produkt legges det opp til at man tar i bruk ulike metoder i produksjon av læringsprodukter (NOU 2016:14). Ved å jobbe med noe praktisk tilegner elevene seg en kunnskap om tematikken på en annen måte og dette er samtidig med på å stimulere behovet for kompetanse ved at elevene får utøvd dette i en praktisk kontekst (Deci & Ryan, 2000).

På den ene siden må skolene få skryt for at de sender elever med stort læringspotensial til Talentsenteret fordi det muliggjør en form for tilpasset opplæring som er med på å gi positive ringvirkninger for elevene både faglig og sosialt. Men på den andre siden kan det virke som en litt enkel måte å gjøre det på. Skolene kan i praksis da klappe seg selv på ryggen og si at de har gjort sitt, siden det etter lovverket er blitt gjort en form for tilpasning for elevene. Jeg håper likevel ikke at dette blir en livline for skolene å klamre seg fast til. På mange måter legitimerer denne dimensjonen at en fortsettelse av Talentsenteret er et helt nødvendig tiltak som bør vedvare for at elever med stort læringspotensial skal få sitt behov for kompetanse tilfredsstilt. Men det skal samtidig ikke ta vekk fokuset på at skolene trenger mer kompetanse når det gjelder hvordan de kan tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial.

Det kom også fram i studien at elever med stort læringspotensial for det meste har negative opplevelser av gruppearbeid i skolen. De opplever å gjøre mesteparten av jobben i gruppearbeid, og mange fortalte om urettferdighet og medelever som ikke gidder å jobbe. Fra forskning vet vi at elever med stort læringspotensial lærer best i grupper (Børte et al., 2016), men det er påfallende at de som tilegner seg kunnskap raskere enn medelevene skal gjøre en større andel av arbeidet i skolen. Kan dette tyde på at skolen har en pedagogikk som bygger på at mengden arbeid skal være med på å stimulere behovet for kompetanse?

Funn i denne studien viser at skolene ikke grupperer elevene etter nivå i særlig stor grad. Dette kan skyldes et ønske om å ta vare på det sosiale felleskapet i klassene, fordi §8-2 i opplæringsloven plikter skolene til å ivareta behovet for sosial tilhørighet når de organiserer elevene (Opplæringslova, 1998, §8-2). Likevel vektlegger forskning at elever med stort læringspotensial foretrekker både heterogene og homogene grupperinger, og at de begge er viktige for læring (NOU 2016:14; Bailey et al., 2012). Børte et al (2016) fremhever at elevgruppen ikke nødvendigvis må være i en gruppe som presterer på likt nivå, men at den avgjørende faktoren er sammensetningen til gruppa for at elever med stort læringspotensial skal prestere godt. Som nevnt ovenfor fortalte store deler av elevene om negative erfaringer knyttet til gruppearbeid i skolen. Dette kan tyde på at behovet om kompetanse, eller at behovet om autonomi som kommer senere i diskusjonen, er viktigere for elevgruppen enn hvordan gruppene er organisert i skolen. Ettersom Talentsenteret viser i større grad at elevene får til å jobbe i grupper enn det virker å gjøre i skolen.

Samtidig har skolene et handlingsrom i organisatorisk differensiering der de kan gruppere elevene etter nivå hvis dette ikke gjøres «til vanlig» og hvis det er en nøye gjennomtenkt plan knyttet til undervisningsopplegget (NOU 2016:14). En av elevene fortalte om positive erfaringer fra nivådelte grupper i skolen. Hun opplevde at det var en mer rettferdig arbeidsfordeling blant elevene og en mer korrekt måte å bli vurdert på. Forskning fra Finland anbefaler at elever med stort læringspotensial enten får undervisning individuelt eller i grupper med andre elever med stort læringspotensial (Børte et al., 2016). Denne elevens erfaringer støtter forskningen fra Finland og bekrefter samtidig at nivådelte grupper kan oppleves positivt av elever med stort læringspotensial. I lys av behovet for kompetanse ser vi her at eleven opplevde å bli vurdert mer korrekt. Det er dermed helt tydelig her at elevene får utvist sin kompetanse både for medelevene og læreren noe som gjør at behovet for kompetanse til tilfredsstilt.

I tillegg fortalte en elev at hun opplevde det som kjipt at andre elever fikk skryt for arbeid hun hadde gjort og hvor medelevene ikke hadde deltatt i arbeidet. Dette vitner om at elevene ikke fikk tilfredsstilt sitt behov for kompetanse. Ettersom eleven gjorde store deler av arbeidet, men ikke fikk noe skryt førte det til at eleven ikke fikk utvist sin kompetanse for læreren. En annen elev fortalte at han syntes det var vanskelig å vite hvor mye arbeid han skulle gjøre i forhold til de andre elevene. Dette synes jeg vitner om en litt annen nyanse. Her fremstår eleven ekstremt selvbevisst over at han har en større arbeidskapasitet og klarer å gjøre en større mengde arbeid enn sine medelever. Jeg kan skjønne at det oppstår en slags indre konflikt hos eleven om hvor mye han skal gjøre i motsetning til resten av gruppa, men jeg synes ikke det er en problemstilling som en elev i grunnskolen skal måtte ta stilling til. Det er ikke slik at elever med stort læringspotensial skal lastes en større arbeidsmengde bare fordi de ikke har utfordringer i skolen. Tvert imot skal de heller få færre oppgaver og mer avansert innhold slik at deres behov for kompetanse blir tilfredsstilt (Deci & Ryan, 2000).

7.2 Behovet om autonomi

Gjennom funnene gjort i denne studien kom det fram at mange av elevene likte at Talentsenteret var noe litt annerledes enn skolen. Elevene verdsatte blant annet at de jobbet mer praktisk på Talentsenteret. Noen av elevene fortalte at de syntes det var fint å kunne sette litt sitt eget preg på temaene gjennom praktisk arbeid på Talentsenteret. I henhold til selvbestemmelsesteorien, tolker jeg det som at elevene opplever en form for autonomi gjennom at de lager ting på Talentsenteret og velger om for eksempel en

rakett skal være rød eller gul, og ha ti eller tre vinger (Deci & Ryan, 2000). Ved å gi elevene en mulighet til å lage noe, slikt de selv ønsker at det skal være, er dette med på å tilfredsstille deres behov for autonomi. Videre nevnte flere av elevene at formen på Talentsenteret opplevdes som mer fritt ved at det er en fri tilnærming til oppgavene. I tillegg fortalte elevene at de jobbet med alternativ problemløsning. Dette bekrefter igjen at Talentsenteret gir elevene en følelse av autonomi i lys av selvbestemmelsesteorien, fordi de selv kan velge hvordan de ønsker å gå fram for å løse en utfordring eller en oppgave. I tillegg kan dette ses i sammenheng med pedagogisk differensiering ved at Talentsenteret tilpasser på prosess, som handler om å ta i bruk varierte tilnærminger til oppgaveløsning (NOU 2016:14). Det tyder på at mange av elevene likte å lære på den måten og at differensieringen også ble gjort på læringsstil.

Talentsenteret lar elevene jobbe intuitivt med oppgaver de ikke har verktøyene til å løse. En av elevene nevnte at de i blant jobbet intuitivt med oppgaver og at dette understrekte hva elevene kunne og hva de ikke kunne, samtidig som det bevisstgjorde elevene selv. Dette kan vi se i sammenheng med pedagogisk differensiering og kreativitet. Tilpasninger på prosess handler om at lærerne skal oppmuntre til problemløsning og kreativ tenking, som i dette eksempelet er akkurat det Talentsenteret gjør (NOU 2016:14). Ved å fremme en slik kreativitet tilpasser Talentsenteret opplæring gjennom at elevene blir mer bevisst hvordan de tenker, hva de kan og hvordan de kan gå fram for å løse oppgaver de ikke har kjennskap til på forhånd. I tillegg synes jeg det fremstår at det gir elevene en autonomi når det kommer til oppgaveløsning (Deci & Ryan, 2000). Ved at man skal jobbe intuitivt legger Talentsenteret veldig mye opp til at elevene må prøve seg fram og bestemme selv hvordan de ønsker å gjøre det. Dette tenker jeg gjør at elevene opparbeider seg en trygghet i det å være selvstendig i arbeidet, og at de samtidig må begrunne sine valg underveis i prosessen. Selvstendighet kan på noen plan være med på å tilfredsstille behovet for autonomi.

I tillegg var det mange av elevene som la vekt på pedagogene på Talentsenteret og deres tilnærming i hjelpen de ga til elevene. Flere av elevene fortalte at pedagogene var mer tydelige på at elevene skulle være selvstendige på Talentsenteret og at når de ga hjelp så ga de aldri direkte svar, men heller små hint til hvordan elevene kunne gå frem for å utbedre det de jobbet med. Her ser jeg tydelige sammenhenger med autonomi i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000). Det kommer frem her at pedagogene på Talentsenteret gir en hjelp der hovedfokuset er at elevene selv skal bli selvstendige og at dette er en viktig verdi i undervisningen. Ved å gi elevene autonomi styrker det deres følelse av å klare ting på egenhånd og gjør samtidig at de kommer til uttrykk som mennesker.

7.3 Behovet om tilhørighet

Tilhørighet er en viktig faktor i alle miljø og fraværet av tilhørighet kan ha store konsekvenser for hvordan mennesker opplever en sosial situasjon. Funn som er gjort i denne studien viser at alle elevene opplever å ha venner på Talentsenteret. I lys av selvbestemmelsesteorien tilfredsstiller Talentsenteret behovet om tilhørighet for elever med stort læringspotensial ettersom de tilbyr en arena som legger til rette for at elever kan bygge nettverk og relasjoner med andre elever med stort læringspotensial (Deci & Ryan, 2000). Dette er et sentralt poeng ettersom det ofte ikke er mange elever som kategoriseres på hver skole, og på enkelte skoler er det ikke flere enn én eller to. Det at Talentsenteret kan tilby et miljø der elever med stort læringspotensial kan føle tilhørighet og bli bekreftet av andre medelever er en viktig bekreftelse av deres arbeid og må ses på

med like stor grad av anerkjennelse som at de kan gi akademiske utfordringer og dekke elevenes behov for kompetanse.

Andre funn i denne studien viser at elevene opplever Talentsenteret som et sted hvor de kan møte folk som er like seg selv og som har felles interesser. Dette gjenspeiler nok en gang at behovet om tilhørighet blir tilfredsstilt gjennom samlingene på Talentsenteret (Deci & Ryan, 2000). Til tross for at mange elever fortalte om positive opplevelser knyttet til å ha møtt likesinnede, fortalte en av elevene at han opplevde mange av de andre som mer interesserte i realfag enn han selv. Han fortalte også at dette var noe han hadde følt på. Dette synes jeg viser en nyanse av hvordan elevene opplever tilhørighet på Talentsenteret. For noen av elevene er det sånn at både behov om kompetanse og behov om tilhørighet blir tilfredsstilt, men det er tydelig at ikke alle elevene opplever at begge behovene blir det i like stor grad. Det kom fram i intervjuet med eleven at det ikke hadde gjort samlingene kjipe for han, men at tilhørighetsdimensjonen ikke var helt tilfredsstilt grunnet elevenes interesser. Jeg oppfatter dette som en viktig nyanse og at det samtidig poengterer hva forskning sier om elever med stort læringspotensial, de er en heterogen gruppe med like mange forskjeller og ulike personlighetstrekk som andre barn og unge.

Å bli akseptert og føle en nærhet til menneskene som inngår i en gruppe er noen av kravene som stilles for at behovet om tilhørighet skal tilfredsstilles (Deci & Ryan, 2000). Funn i studien tyder på at elevene opplever et samhold på Talentsenteret ved at mange av elevene kan relatere til lignende erfaringer fra skolen. Flere av elevene la vekt på at dette var med på å skape et bedre miljø ettersom mange var kjent med hvordan dårlige erfaringer fra skolen var med på å gjøre skolehverdagen kjip. Jeg tolker dette som at elevene føler på en mer erfaringsbasert tilhørighet som igjen gir en nyanse som ikke er satt i fokus tidligere. Derfor synes jeg at dette funnet på mange måter kan kaste et nytt lys over selvbestemmelsesteoriens behov for tilhørighet.

At Talentsenteret klarer å skape et miljø som skolen ikke klarer kommer også godt fram gjennom funn i denne studien. En av elevene fortalte at hun følte hun hørte mer hjemme på Talentsenteret enn i sin egen klasse. Dette poengterer og fremhever at Talentsenteret klarer å levere på et av områdene som skolen absolutt bør etterstrebe og levere på. Talentsenteret er et sted hvor elever med stort læringspotensial kan blomstre og trives. Som et resultat av dette fortalte flere elever at de følte seg mer glad etter å ha vært på Talentsenteret enn etter en vanlig skolehverdag. I tillegg fortalte en av elevene at hennes mor hadde poengtert at hun var veldig glad og at hun hadde mer energi enn ellers. Dette kan også skyldes utfordringene som Talentsenteret tilby, men det er tydelig at elevene opplever en sterk tilhørighet på Talentsenteret på mange forskjellige nivåer.

7.4 Læringsorientert vs. Prestasjonsorientert målstruktur

Hittil i diskusjonen har vi sett på funnene i lys av selvbestemmelsesteori. I denne delen skal vi rette fokuset mot læringsorientert målstruktur. Funnene i studien viser at elevene synes de er en del av et miljø hvor fokuset er læring på Talentsenteret, og at mange av dem ikke opplever dette i skolen. Flere av elevene la vekt på at de har et mer avslappet forhold til Talentsenteret på den måten at de ikke føler de må forstå fagstoffet med en gang, mens de derimot i skolen føler på et press etter å skjønne ting raskt. Dette kan ses i lys av teori om lærings- og prestasjonsorientert målstruktur. I dette tilfellet opplever elevene at det er en læringsorientert målstruktur på Talentsenteret der fokuset ligger på elevenes utvikling av kunnskap, samt individuell progresjon og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det forekommer derfor av elevenes sitater at de trives ved å kunne

fokusere på å lære på Talentsenteret. I tillegg slipper elevene å tenke på vurdering på Talentsenteret. Elevene vektlegger at fraværet av vurdering og karakterer gjør det enklere å kun bry seg om at de skal lære så mye som mulig når de er på samling.

Andre funn i studien viser at Talentsenteret klarer å motivere elevene slik at de er flinkere til å jobbe sammen mot et resultat for hverandre. En av elevene fortalte at de andre medelevene var mer villige til å prøve på Talentsenteret og få fram et resultat i gruppearbeid. I lys av målstruktur så kan det tyde på at Talentsenteret har klart å etablere en læringsorientert målstruktur der fokuset ligger på utvikling og læring hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I tillegg er et resultat av læringsorientert målstruktur at elevene utvikler motivasjon, utholdenhet og gode læringsstrategier (Kaplan et al., 2002). Dette tyder på å være tilfellet i dette eksempelet ettersom elevene fortalte om at de jobbet for å komme fram til et resultat sammen. En annen effekt av læringsorientert målstruktur er at elevene får bedre relasjoner til medelever og lærere (Polychroni et al., 2012). Ved at elevene får en bedre relasjon til hverandre, kan det være at de jobber hardere for hverandre ettersom de ønsker at alle skal lykkes. De fleste elevene i denne studien har fortalt om negative opplevelser med gruppearbeid i skolen og det kan være at de ikke ønsker at noen skal ta en større del av arbeidet slik de selv har erfart i skolen.

Videre fortalte en av elevene at pedagogene hjelper dem til å klare å forstå og at det i mindre grad handler om at elevene skal komme seg gjennom fagstoffet. Talentsenteret er heller opptatt av at elevene skal forstå det de lærer. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Talentsenterets læringsorienterte målstruktur kommer til uttrykk gjennom pedagogene, og deres framtoning til elevene og hjelpen de gir. Signaler om hva som er viktig kan både komme fra skolen, men det kommer oftest signaler fra lærerne, og da gjerne gjennom hva de vektlegger når det kommer til ros, tilbakemeldinger eller om det er et felles mål (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Her kommer det tydelig frem for elevene at pedagogene ved Talentsenteret verdsetter læring og utvikling, framfor prestasjoner og at elevene skal komme seg kjapt gjennom opplegget. Jeg synes dette fremviser hele verdigrunnlaget til Talentsenteret og at det er læring som står i fokus og ikke prestasjoner hos den enkelte.

Elevene brukte også tid på å skryte av hverandre om hvor imøtekommende de alle var i starten av året. Andre elever fortalte at de ikke hadde hatt noe behov for å jobbe med miljøet på Talentsenteret fordi det ikke hadde vært et problem der. Kan dette skyldes en umiddelbar følelse av tilhørighet som elevene kjenner på? Eller kan det bety at elevene er mer opptatt av prosessen rundt undervisningen og læring, at de setter behovet om kompetanse høyere enn behovet om tilhørighet? Som nevnt tidligere i diskusjonen poengterer Polychroni et al (2012) at en effekt av læringsorientert målstruktur er at relasjonene til medelever blir bedre. Jeg tror at dette kan være en slik effekt som gjør at elevene føler en sterk tilhørighet til Talentsenteret, og dermed er mer raus i sine beskrivelser av medelever og i relasjonene de imellom.

8 Avslutning

Denne studien har hatt som formål undersøke hvordan elevene opplever forskjellen mellom skolen og Talentsenteret, og hvordan elevene opplever tilhørighet til Talentsenteret. Studiens problemstilling var: «*hvilke forskjeller opplever elever med stort læringspotensial at det er mellom Talentsenteret i Trondheim og skolen knyttet til tilpasset opplæring, og hvordan opplever elevgruppen tilhørighet på Talentsenteret?*».

I tillegg ble det laget tre forskningsspørsmål for å kunne besvare problemstillingen:

1) hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sine erfaringer med tilpasset opplæring?
2) hvordan opplever elever med stort læringspotensial Talentsenteret som en arena som muliggjør tilpasset opplæring?
3) på hvilken måte opplever elevgruppen tilhørighet på denne arenaen?

Dette kapittelet vil nå oppsummere studiens funn i lys av de teoretiske perspektivene og i tillegg komme med forslag til videre forskning på feltet.

8.1 Oppsummering av studiens funn

Forskningen viser at elever med stort læringspotensial ikke får de utfordringene de trenger i skolen. Istedenfor opplever mange av elevene mye repetisjon og en stor grad av mengdetrening i skolehverdagen. Videre viser forskningen at elever med stort læringspotensial har generelt dårlige erfaringer fra gruppearbeid i skolen. De ender ofte opp med å gjøre store deler av arbeidet og opplever ikke å bli vurdert rettferdig ut ifra innsats og kompetansenivå.

Derimot viser forskningen at Talentsenteret er flinke til å gi elever med stort læringspotensial de utfordringene de trenger gjennom å tilpasse nivået slik at elevene opplever å få utøvd sin kompetanse. Videre viser forskningen at elevene opplever at Talentsenteret har en tilnærming som bygger på frihet i mange former, men spesielt gjennom mye praktisk arbeid og kreativ problemløsning, og at elevene skal bli mer selvstendige gjennom arbeidet. I tillegg viser forskningen at elevene opplever å være en del av et miljø som vektlegger læring og utvikling, og føler lite på press for å skulle forstå noe raskt, i motsetning til hvordan det oppleves på skolen. Forskningen viser også at fravær av karakterer gjør at elevene slapper mer av på Talentsenteret. Forskningen viser at elevene opplever Talentsenteret som en arena hvor man kan få venner og treffe andre elever med like interesser, og på den måten blir Talentsenteret viktig for deres tilhørighet.

Studien underbygger og bekrefter det tidligere forskning på feltet har påvist, nemlig at skolene er for dårlige til å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial. Studien viser at dersom vi ser disse funnene i lys av selvbestemmelsesteori og målstruktur så kan man argumentere for at Talentsenteret bedriver en annen type pedagogikk eller opplæring enn det skolen gjør. Denne pedagogikken bygger på behovene om kompetanse, autonomi og tilhørighet, samtidig som det er en læringsorientert målstruktur. Studien viser at elevene opplever å få tilfredsstilt de tre grunnleggende psykologiske behovene når de er på Talentsenteret og at skolen i liten

grad klarer å gjøre det samme. Samtidig fremhever læringsorientert målstruktur betydningen av at Talentsenteret og pedagogene som jobber der verdsetter læring og utvikling, framfor prestasjoner og karakterer. Dette er åpenbart noe som elevene fanger opp og spiller en stor rolle for hvordan elever med stort læringspotensial både ser på læring og på relasjonsbygging til lærere og medelever.

Det er viktig at studiens implikasjoner tas i betraktning når man leser denne oppgaven. Først og fremst har studien et lite utvalg med bare åtte elever. Dette gjør at funnene ikke er generaliserbare, men det betyr ikke derimot at de ikke er nyttige. Funnene kan være med på å kaste lys over elevgruppens situasjon og gi andre pedagoger et holdepunkt for hvordan noen kan oppleve tilpasset opplæring i skolen og på Talentsenteret. Videre er det viktig at funnene bare ses i sammenheng med hvordan praksisen er på Talentsenteret i Trondheim, og ikke hvordan andre Talentsentere praktiserer. I tillegg har jeg ikke kartlagt eller tatt høyde for skolene som elevene går på sin tilgang til ressurser. Elevene kommer fra ulike steder i Trondheimsregionen hvor praksis kan være ekstremt ulikt fra skole til skole. Til slutt er det viktig å ta høyde for at elevenes oppfattelse av hvordan ting tilrettelegges i skolen er deres subjektive opplevelse, at dette ikke nødvendigvis trenger ikke å være den objektive sannhet. Derfor må dette også tas i betraktning.

8.2 Forslag til videre forskning

Ettersom denne studien har søkt å undersøke elever med stort læringspotensial sin opplevelse av forskjellen på tilpasset opplæring i skolen og Talentsenteret i Trondheim, så tenkte jeg å komme med noen forslag til videre forskning. Først og fremst kunne det vært interessant og undersøkt hvordan de ulike talentsentrene i Norge praktiserer sine samlinger og sett om det er en forskjell i tilnærming. I tillegg kunne det også vært interessant å undersøke om hvilke effekter et samarbeid mellom Talentsenteret og skolen kunne bidratt med for elever med stort læringspotensial.

Flere av elevene etterlyste også flere og lengre samlinger på Talentsenteret. Det kunne vært interessant å sett på hvordan elevene opplevde å få flere og lengre samlinger med tanke på læringsutbytte, utvikling og tilhørighet. Til slutt ønsker jeg å komme med et forslag hvor man undersøker læreres kunnskap om Talentsenteret. Mange av elevene fortalte i intervjuene at det ikke nødvendigvis var skolen eller lærerne som fortalte og anbefalte om Talentsenteret, og dette gjorde meg nysgjerrig på hvor mange lærere/skoler som faktisk vet om Talentsenteret og hva de gjør.

Referanser

Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. & Dickenson, M. (2012). Improving the Educational Achievement of Gifted and Talented Students: A Systematic Review. *Talent Development & Excellence, 4*(1), 33–48.

Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N. & Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented*. Technical report. EPPI-Centre.

Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *The Gifted child quarterly, 32*(2), 248-253.

Borge, L. (2023, 16. April). Da dei ga elevane meir fag og fleire utfordringar, skjedde det noko ved Garnes skule. *Utdanningsnytt.no*. https://www.utdanningsnytt.no/bergen-evnerike-barn-laeringspotensial/da-dei-ga-elevane-meir-fag-og-fleire-utfordringar-skjedde-det-noko-ved-garnes-skule/397200

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. (1. utg.). SAGE.

Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no.

Colangelo, N., Assouline, S.G. & Lupkowski-Shoplik, A.E. (2004). Whole-grade acceleration. I N. Colangelo, Clark, C. & Shore, B. (1998). *Educating students with high ablilites*. United Nations educating and science organization.

Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(4), 358-376. https://doi.org/10.1177/0162353215607322

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Universitetsforlaget.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Ditlefsen, H., & Samuelsen, K. (2023, 7. september). Leander August (10) trives best på ungdomsskolen. *NRK.no*. https://www.nrk.no/sorlandet/leander-_10_-onsker-flere-rettigheter-for-evnerike-barn-1.16538349

Freeman, J., Raffan, J. & Warwick. I (2010). *Worldwide Provision to Develop Gifts and Talents. An International Survey*. CfBT Education Trust http://joanfreeman.com/pdf/towereport2.pdf

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162.

Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. I R.J. Sternberg & J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 98–119). Cambridge University Press.

Herrmann, A. & Nevo, B. (2011). Gifted Education in German-Speaking Countries, *Gifted and Talented International, 26*(1-2), 47-62.

Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Universitetsforlaget.

Idsøe, E. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Idsøe, E. (2020). *Differensiering i skolen. En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.

Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.

Idsøe, E. C. (2019). Læringspotensial og psykisk helse. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 94–110). Cappelen Damm AS.

Jung, J. Y., Young, M., & Gross, M. U. (2015). Early college entrance in Australia. *Roeper Review, 37*(1), 19-28. https://doi.org/10.1080/02783193.2014.976323

Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 191–211.

Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross Sectional Study. *Journal of Experimental Education, 78*(2), 246–267.

Knutsen, B., Emstad, A. B., Bårdset, T. L., Hjertvik, K. H., & Eggen, P.-O. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole: også for elever med stort læringspotensial.* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Kumar, R. (2006). Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology, 31*(3), 253–279.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015-2019)*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/tett-pa-realfag/id2435042/

Kvale, S & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Gyldendal.

Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(2), 220-249. https://doi.org/10.1177/0162353213480864

Lenvik, A.K. (2022). *Gifted Education in Norway: A mixed-method study with teachers and students in Norwegian comprehensive school*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/3018395

Maxwell, G. (2017). Perspectives in Inclusion and Special Education. I V. D. Haugen & G. Stølen (red.), *Pedagogisk mangfold: i et samfunnsperspektiv* (s. 165–187). Universitetsforlaget.

Mehlbye, J., Flarup, L. H., og Iversen, K. (2015). *Indsatser målrettet højt begavede børns faglige udvikling og trivsel*. KORA.

NESH. (2023). *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). ISBN: 978-82-7682-112

NIFU. (2019). *Evaluering av Tett på realfag. Implementeringen. Delrapport 2*. (2019:1). NIFU. https://www.nifu.no/rapporter/evaluering-av-tett-pa-realfag-implementeringen-delrapport-2-nasjonal-strategi-for-realfag-i-barnehagen-og-grunnopplaeringen-2015-2019/

NIFU. (2020). *Evaluering av Tett på realfag. Implementeringen fortsetter. Delrapport 3.* (2020:20). NIFU. https://www.nifu.no/rapporter/evalueringen-av-tett-pa-realfag-implementeringen-fortsetter-delrapport-3-nasjonal-strategi-for-realfag-i-barnehagen-og-grunnopplaeringen-2015-2019/

Nordahl, T., Sørlie, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidenes skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=3

NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente – Bedre læring for barn med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/

Olsen, M. H. (2019). Læringspotensial. I K. Skogen & M. H. Olsen (Red.), *Læringspotensial* (s. 11–26). Cappelen Damm akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3

Ot.prp. nr. 46. (1997-98). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* (opplæringslova) https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98-/id158981/?q=evnerike&ch=31#match_0

Pajchel, K., & Ramton, A. M. T. S. (2021). Hvordan kan et utforskende undervisnings-opplegg i naturfag støtte læring og motivasjon hos elever med stort læringspotensial? *Nordina : Nordic studies in science education*, *17*(2), 167–180. https://doi.org/10.5617/NORDINA.7130

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience*. Gifted Child Quarterly, 50*(3), 252-269. https://doi.org/10.1177/001698620605000305

Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 207–217.

Porsanger, C. & Olsen, M.H. (2023). *Elever med stort læringspotensial: Legitimere forklaringer for å passe inn*. Utdanningsforskning.no. https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/elever-med-stort-laringspotensial-legitimere-forklaringer-for-a-passe-inn/

Prior, S. (2013). Transition and students with twice exceptionality. *Australasian Journal of Special Education, 37*(01), 19-27. https://doi.org/10.1017/jse.2013.3

Renzulli, J.S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. I R.J. Sternberg & J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 246–280). Cambridge University Press.

Skogen, K. & Holmberg, J.B. (2002). *Elevtilpasset opplæring*. Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2017). De evnerike barna—En inkluderingsutfordring. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 266–283).

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

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

Smedsrud, J. (2019). *Mathematically gifted adolescents in Norway: Exploring mathematically gifted adolescents' experience with the school system in Norway*. [Doktorgradsavhandling, Universitet I Oslo]. DUO vitenarkiv. https://www.duo.uio.no/handle/10852/70320

Solem, L.K. (2024, 19. April). Her får de mest evnerike barna spesialoppfølging: – De blomstrer opp. *DN.no*. https://www.dn.no/magasinet/utdannelse/skole/larvik/norsk-skole/her-far-de-mest-evnerike-barna-spesialoppfolging-de-blomstrer-opp/2-1-1623674

St.Meld. nr. 16 (2006-2007). *… og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research, 86*(4), 849–899. https://doi.org/10.3102/0034654316675417

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg). Gyldendal.

Tomlinson, C.A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. (2. utg.). ASCD.

Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilpasset opplæring*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/

Utdanningsdirektoratet. (2023, 28. februar). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial.* Udir.no. https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/

Walker, C.O. (2012). Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education, 15*(1), 97–107.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence*. Psychological Review, 66*(5), 297–333.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt om elever med stort læringspotensial.

Briefing

- Start opptak
- Fortelle kort om prosjektet (bakgrunn og formål)
- Forklare hva intervjuet skal brukes til
- Taushetsplikt og anonymitet
- Samtykke
- Informer at hen kan trekke seg uten konsekvenser eller oppgi grunn
- Spør om noe er uklart, og om informant har noen spørsmål

Innledende spørsmål:

- Kan du fortelle meg hva som er ditt favorittfag?
- Har du noen hobbyer/interesser? Hva synes du er gøy med dem?
- Hvilke fag er det du ikke liker? Hvorfor det?

Refleksjonsspørsmål:

1. Erfaring med tilpasset opplæring

Kan du fortelle meg om hvordan du opplever en vanlig dag på skolen din er?

Hvor har du undervisning?

Hvordan synes du det er å være i klasserommet?

Hva lærer du på skolen?

Hvordan er vanskelighetsgraden på det du lærer i skolen?

Har du opplevd at du lært noe fortere enn andre i klassen din?

Hender det at du må repetere mye på skolen din?

Hvordan synes du det er?

Hvordan er det du lærer best?

Hva synes du er bra med den type måte å lære på?

Hva synes du om gruppearbeid?

Hvor mye jobber du i grupper på skolen din?

Hvis du skulle bestemme hvordan undervisningen på din skole var; hvordan er det du vil at undervisningen skal være?

2. Talentsenteret som arena for tilpasset opplæring

Hvor lenge har du vært på Talentsenteret?

Hvem introduserte deg eller fortalte om Talentsenteret til deg?

Hva var det som gjorde at du søkte Talentsenteret?

Hvordan er det å være deltager på Talentsenteret?

Hva er det du lærer på Talentsenteret?

Er dette ulikt fra skolen din?

Opplever du at du får noe gjennom Talentsenteret som du ikke får gjennom skolen din?

Hva da? Eksempler!

Hvordan jobber dere med oppgaver her på Talentsenteret?

Hva synes du om det?

Hva er det dere lager? Lager dere noe i det hele tatt? Skriver dere mye?

Eksempler!

Hvor mye er læreren rundt og hjelper dere?

Hvorfor er Talentsenteret viktig for elever som kjenner på det samme som deg?

3. Tilhørighet

Hvordan føler du deg når du er her på Talentsenteret?

Hvordan er det å være med på samling?

Hvor ofte er du på samling?

Hva tenker du om det å være her istedenfor på skolen?

Hvordan er lærerne her i forhold til skolen din?

Hvordan er de andre elevene her på talentsenteret?

Har du fått venner gjennom Talentsenteret?

Hvordan synes du det er?

Hvordan er det å komme tilbake til skolen etter å ha vært på Talentsenteret?

Avsluttende spørsmål

Da har ikke jeg noen flere spørsmål:

Er det noe som du gjerne skulle sagt noe mer om som du ikke har fått sagt noe om?

Er det noe du lurer på?

Tusen takk for at du stilte opp

Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT

Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
333742	Standard	22.03.2024

Tittel
Forskjellen på Talentsenteret og skolen for elever med stort læringspotensial

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig
Odin Fauskevåg

Student
Simen Alnæs Sletten

Prosjektperiode
11.03.2024 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

Meldeskjema

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

SAMTYKKE FOR BARN
Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 15 år kan samtykke selv til behandling av alminnelige personopplysninger, og at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barn som ikke er fylt 15 år.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. I langvarige prosjekter vil vi ta kontakt hvert annet år for å minne om at eventuelle endringer må meldes.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i et forskningsprosjekt om forskjellen mellom skolen og Talentsenteret for elever med stort læringspotensial?

Mitt navn er Simen Sletten og jeg er student ved masterprogrammet spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg går mitt siste år på studiet og skal skrive masteroppgave som skal leveres våren 2024. Den skal sammenligne opplegget på skolen med opplegget på Talentsenteret, og jeg lurer derfor på om du, altså eleven som får dette skrivet, kunne tenke deg å bli intervjuet av meg om dette? I dette skrivet får du og dine foresatte informasjon om målene for prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil bety for deg. Hvis du vil delta trenger jeg en bekreftelse fra deg på samtykkeskjemaet nederst i dette dokumentet og at du tar kontakt med enten meg eller kontaktpersonen din på Talentsenteret.

Formålet med prosjektet
Dette er et spørsmål til deg som deltar på Talentsenteret om du kunne tenke deg å eventuelt delta i dette forskningsprosjektet. Formålet til dette prosjektet er å undersøke forskjellen mellom skolen og Talentsenteret i Trondheim for elever med stort læringspotensial. Informasjonen som blir samlet inn vil hovedsakelig bli brukt i en masteroppgave, men kan forhåpentligvis være med på å gi dypere innsikt og motivere andre pedagoger til å se på hva som kan gjøres for at elever med stort læringspotensial får den tilretteleggingen de trenger.

Problemstilling for oppgaven er:

> «Hvilke forskjeller opplever elever med stort læringspotensial at det er mellom Talentsenteret i Trondheim og skolen knyttet til tilpasset opplæring, og hvordan påvirker det elevgruppens tilhørighet?»

For å besvare problemstillingen har jeg laget tre forskningsspørsmål som skal være rammen for oppgaven;

1. Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sine erfaringer med tilpasset opplæring i skolen?
2. Hvordan opplever elever med stort læringspotensial Talentsenteret i Trondheim som en arena som muliggjør tilpasset opplæring?
3. På hvilken måte opplever elevgruppen tilhørighet på Talentsenteret i Trondheim?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
Du får denne forespørselen fordi jeg trenger elever som er deltagere på Talentsenteret i Trondheim som kan fortelle om erfaringer med tilpasset opplæring i skolen, samtidig som de kan si noe om hvordan det er å være deltager på Talentsenteret. Alle som er deltagere ved Talentsenteret, får denne henvendelsen og jeg håper på å intervjue mellom 4 og 9 elever. Det er Talentsenteret i Trondheim som sender ut dette informasjonsskrivet på vegne av meg etter avtale.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU) i Trondheim er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta
Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?
I denne studien skal det samles inn data ved å gjøre intervjuer. Deltagelse i prosjektet vil derfor innebære å bli intervjuet om tilpasset opplæring i skolen, hvordan det er å være deltager på Talentsenteret i Trondheim, samt hvordan det virker inn på sosial tilhørighet og anerkjennelse. Jeg vil stille noen spørsmål og er interessert i å høre om hvilke erfaringer du har hatt med skolen din og talentsenteret.

Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Dette er lydopptak som kun vil bli brukt i masteroppgaven, og slettes når det er ferdig transkribert. Alt vil bli anonymisert, og det vil ikke bli brukt ekte navn eller andre personopplysninger. Dette er et intervju som ikke krever noe forarbeid, men om det er ønskelig så sender jeg ut intervjuguiden på forhånd dersom foresatte tar kontakt.

Kort om personvern
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

Odin Fauskevåg
(Veileder)

Simen Alnæs Sletten
(Student)

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Det er kun jeg og veileder, Odin Fauskevåg, som vil ha tilgang til personopplysningene. Lydopptak og transkribering vil bli lagret på NICE-1, som er et fillagringsområde med tofaktorautentisering gjennom NTNU. Deltagere vil ikke gjenkjennes i publikasjonen da navn vil bli anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Barn under 15 år må ha samtykke fra foreldre for å kunne delta i forskningsprosjektet.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter
Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?
Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2024 og opplysningene vil da slettes når prosjektet avsluttes, slik at alle gjenværende data er fullstendig anonymisert.

Spørsmål
Hvis du har spørsmål til studien eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med meg eller veileder:
- Simen Sletten / simenasl@stud.ntnu.no
- Veileder: Odin Fauskevåg / Odin.fauskevag@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen / Thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring til deltakelse i masterstudie for barn under 15 år.

Barnets navn

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å ha lest informasjonsarket og samtykker til at mitt barn deltar i intervju knyttet til en masteroppgave.
- ☐ at mitt barn deltar i intervju hvor det gjøres lydopptak til transkribering og analyse.

Jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---------- ----------

Dato Foresattes underskrift

Samtykkeerklæring for deltakelse i masterstudie for barn over 15 år.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å ha lest informasjonsarket og at jeg deltar i intervju knyttet til en masteroppgave.
- ☐ å delta i intervju hvor det gjøres lydopptak til transkribering og analyse.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---------- ----------

(Dato) Underskrift

NTNU

Kunnskap for en bedre verden