



MASTEROPPGAVE

Barn med stort læringspotensial:
hvilke erfaringer har lærere, spesialpedagoger og
rektor i skolen?

Gifted children:
what does teachers, special educators, and the
principal experience in school?

Tonje Instøy

Kandidatnummer: 420

1-7, Spesialpedagogikk i GLU,
MGBSP550 Masteroppgave Vestlandsklasse
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett.
Høgskulen på Vestlandet, Bergen

16.05.2022

Sammendrag

Barn med stort læringspotensial er ikke et ukjent fenomen. Det er derimot et fenomen man ikke har prioritert i like stor grad i norsk skole.

Forskning viser til at mange elever med stort læringspotensial ikke opplever å være en del av et læringsmiljø som motiverer eller gir faglige utfordringer. I tillegg finner Jønsendalutvalget (NOU, 2016:14) at mangelen på undervisning og faglige utfordringer tilpasset elevenes nivå, i stor grad handler om mangel på kunnskap om elevene, og på kapasitet og kompetanse til å endre praksis. Det er mange variasjoner innad i flere elementer ved arbeidet med barn med stort læringspotensial. Dette er alle faktorer som påvirker tilretteleggingen av opplæringen i skolen.

Denne studien er en kvalitativ studie som undersøker hvilke erfaringer et utvalg av lærere, spesialpedagoger og en rektor har med barn med stort læringspotensial i skolen. Det er formulert tre forskningsspørsmål knyttet til oppgavens problemstilling. Disse omhandler forståelse av definisjon, erfaringer med tema og kunnskap om konsekvenser.

Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervju av seks ansatte på fire ulike skoler. Deltakerne i studien er tre lærere, to spesialpedagoger og en rektor. På den måten blir det åpnet for å kunne se flere sider ved arbeidet i skolen.

Funnene viser til stor variasjon i erfaringene ansatte i skolen har. Funnene fra analysen gir fire kategorier: begrepsforståelse, erfaringer (med elevene, skolen og tilretteleggingen), kjennskap til konsekvenser og ønsker om endringer. Erfaringene blant deltakerne kan likevel virke begrenset i forhold til omfanget av fenomenet, noe som styrker behovet for økt søkelys på elevgruppen. Det tyder på et stort gap mellom det skolen har i oppgave å gjøre, og det vi har som kunnskapsgrunnlag for å kunne få det til.

Dette indikerer et behov for endring i skolesystemet.

Summery

Gifted children aren't an unknown phenomenon. It is on the other hand a phenomenon that has had a lack of priority in the Norwegian school. Research finds that many gifted children don't experience being a part of a learning environment that provide motivation or academic challenges. Adding to that, Jønsendalutvalget (2016:14) find that the lack of instructions and academic challenges adapted to the student, connects to the lack of knowledge about the students, and capacity and competence to change practices.

There are a lot of variations within several elements of work concerning gifted children. These are all factors that affect customized education in schools.

The study is a qualitative study that studies experiences from a group of teachers, special educators, and a principal, with gifted children in school. There are three research questions linked to the main problem. These include the understanding of the definition, experience with the theme and knowledge concerning consequences. The data was collected using semistructured interviews with six employees at four different schools. The participants include three teachers, two special educators, and one principal. This way, it opens to several perspectives on work within schools.

The findings show big variations within experiences employees has in school. The findings from the analysis gives four categories: conceptual understanding, experiences (with the students, the school and customization), knowledge about consequences, and requests for changes. The experiences among the participants can also perceive as somewhat limited put in context of the extent of the phenomenon, something that strengthens the need for increased focus on the group of students. It seems to be a gap between the tasks school is required to do, and what we got as a base of knowledge to make it possible.

This indicates a need for change in the school system.

Forord

Bakgrunnshistorie:

Jeg kjenner til noen. Noen som hadde store drømmer som liten. Viste imponerende ferdigheter innenfor mange områder. Gleden for å starte på skolen var stor; et sted for å kunne lære mer. I dag er den noen noe usikker på seg selv. Eller, veldig. I dag har den noen et annet forhold til skolen. Skolevegring.

Fra en historie som satte sprangfart mot interessen for tema barn med stort læringspotensial, til en studie hvor jeg ønsker å få vite mer. Arbeidet med masteroppgaven har vært lang, endret seg flere ganger underveis, men også vært veldig interessant. Denne masteroppgaven tar for seg bare en liten del av fenomenet barn med stort læringspotensial i skolen. Håpet er likevel at den setter situasjonen for elevene i skolen, gjennom ansattes erfaringer, i søkelyset for fremtidige studier.

Jeg ønsker å gi en spesiell takk til mine seks deltakere som tok seg tid til å stille til intervju, og som har gitt oss ett innblikk i deres erfaringer. Engasjementet dere har vist for tema, og svarene dere ga, har gitt meg tro på at dette er svært relevant for skolen.

Jeg vil også takke veilederne mine, Lok Subba og Vibeke Solbue, som har støttet meg gjennom arbeidet i studien. Nyttig informasjon, diskusjon og direkte tilbakemeldinger har vært til stor hjelp i å finne hvilken retning oppgaven min skulle i. Takk til begge for å ha troen på studien min og hva jeg ville med den.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste. Takk for tålmodigheten, alle telefonsamtalene, og støttende og oppmuntrende ord. Jeg setter utrolig stor pris på støtten jeg har rundt meg.

Bergen, mai 2022.

Tonje Instøy

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summery	3
Forord	4
1.0 Innledning	7
1.1 Tema og mål	7
1.2 Avgrensing og problemformulering.....	8
1.3 Begrepsavklaring.....	10
1.3.1 Barn med stort læringspotensial.....	10
1.4 Oppgavens disposisjon	11
2.0 Teorikapittel	12
2.1 Barn med stort læringspotensial – en egen elevgruppe.....	12
2.2 Forståelse av fenomenet	15
2.2.1 Ulike forståelsesmodeller.....	16
2.2.1.2 Flerdimensjonale modeller	17
2.2.2 Miljøet bestemmer definisjonen – lærere utgjør miljøet	19
2.2.3 Utfordring ved forståelse	20
2.3 Identifisering.....	21
2.4.1 Kunnskap og viktige komponenter	21
2.3.2 Eksempler på identifisering i Norge	22
2.3.3 Utfordringer med identifisering	23
2.4 Utdanning og opplæring av elever med stort læringspotensial	24
2.4.1 Policy	24
2.4.2 Læreres rolle i opplæringstilbudet til barn med stort læringspotensial	25
2.4.3 Pedagogiske tiltak for barn med stort læringspotensial.....	27
2.4.4 Forutsetninger for å lykkes	29
2.4.5 Utfordringer i arbeidet for barn med stort læringspotensial	30
2.5 Erfaringer gjort av barn med stort læringspotensial i skolen.....	31
2.6 Konsekvenser av tilpasset opplæring i skolen	33
2.6.1 Mulige negative utfall.....	34
2.6.2 Mulige positive utfall.....	37
3.0 Metodekapittel	38
3.1 Forskningsmetode.....	38
3.2 Kvalitativ metode: semistrukturert intervju	39
3.3 Utvalg av deltakere i forskningsprosjektet	41
3.3.1 Presentasjon an deltakerne	42
3.4 Innsamling og behandling av datamateriale	42
3.4.1 NSD – Norsk senter for forskningsdata	42
3.4.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	43
3.4.3 Innsamling av datamateriale og gjennomføring av intervju.....	43
3.4.4 Transkribering.....	44
3.5 Analyse av datamaterialet	45
3.5.1 Analyseprosessen.....	45

3.6 Etiske vurderinger	48
3.7 Kvalitetsvurdering	49
3.7.1 Reliabilitet.....	49
3.7.2 Validitet	51
4.0 Analyse (resultat).....	52
5.0.1 Sentrale funn fra analysen.....	52
4.1 Begrepsforståelse av barn med stort læringspotensial.....	52
4.1.1 Kunnskapskilde.....	53
4.2 Erfaringer gjort av deltakerne.....	54
4.2.1 Erfaring med elevgruppen.....	54
4.2.2 Barn med stort læringspotensial i skolesettingen.....	57
4.2.3 Undervisningsstrategier	58
4.2.4 Vurdering av tilrettelegging for barn med stort læringspotensial i skolen	60
4.2.5 Søkelys på elevgruppen i dag.....	62
4.2.6 Hvem har ansvar for barna?.....	63
4.4 Kjennskap til konsekvenser elever kan møte i skolen	65
4.4.1 Kjennskap til negative utfall av dårlig tilrettelagt opplæring.....	65
4.4.2 Kjennskap til positive utfall av god tilrettelagt opplæring	66
4.5 Ønsker om endring	67
4.5.1 System	67
4.5.2 Ressurser.....	68
4.5.3 Prioriteringer i utdanningen og i skolen.....	69
4.6 Oppsummering av funn.....	70
5.0 Drøfting	70
5.1 Definisjon og begrepsforståelse	70
5.1.1 Vi er miljøet – vi bestemmer.....	72
5.1.2 Vi lærer underveis.....	73
5.2 Erfarer vi barn med stort læringspotensial likt?	74
5.2.1 Skolesettingen for barn med stort læringspotensial	76
5.2.2 Finner man elevene med stort læringspotensial?	77
5.3 Undervisningsstrategier og tilrettelegging	78
5.3.1 Hvordan underviser vi på best måte?.....	79
5.3.2 Kvaliteten på tilretteleggingen i skolen.....	80
5.4 Økt søkelys og ansvarliggjøring	81
5.5 Konsekvenser – burde være en øyeåpner.....	82
5.6 Ønske om endringer – er det et behov?	83
5.7 Faktorer som spiller en rolle – oppsummert.....	85
6.0 Avslutning.....	85
6.1 Konklusjon.....	86
6.2 Veien videre.....	86
Litteraturliste	87
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	91
Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv	92
Vedlegg 3: Intervjuguide	95

1.0 Innledning

I læreplanens overordnede del blir det forklart at formålet med opplæringen blant annet er at barna skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst.

(Kunnskapsdepartementet, 2017) Alle barn er ulike. Mangfoldet er stort og sprer seg over bakgrunn, kultur, erfaringer, interesser og forutsetninger, noe som fører til at barn har ulike behov. I tillegg til det vil også erfaringer med skolen være svært varierende fra elev til elev. I skolen vil man møte alle typer barn. Blant dem finner man noen elever som kan skille seg ut ved at de av ulike grunner, og med ulike interesser, kan være på et nivå langt over deres medelever. Likevel er barn med stort læringspotensial også blitt omtalt å gå under radaren, hvor man da ikke klarer å gi dem det de trenger.

1.1 Tema og mål

Barn med stort læringspotensial er et tema som i større grad ble lagt vekt på etter at Jøsendalutvalget kom med rapporten *Mer å hente* i 2016. Her ble det lagt frem at mangelen på undervisning og faglige utfordringer tilpasset elevenes nivå kommer av sammensatte årsaker, men at det i stor grad handler om mangel på kunnskap om elevene, og på kapasitet og kompetanse til å endre praksis (NOU 2016:14). Området er ikke ukjent, og det er i flere land gjort mange studier og vedtak for å endre, og bedre tilrettelegge skolegangen for barna man kan beskrive som barn med stort læringspotensial. Det virker likevel etter flere år å være vektlagt svært ulikt fra skole til skole i Norge. Som Børte et al. (2016) finner, er det mye tilgjengelig litteratur om temaet, men at kvaliteten på den tilgjengelige forskningen er variabel. Derfor trengs det et bedre forskningsfundament og mer kunnskap om kjennetegn og behov for denne elevgruppen (Børte et al., 2016).

Målet med denne oppgaven er å få en forståelse av hva vi vet om disse barna, hva vi gjør i møte med den enkelte elev, og gjerne om det er behov for endringer i skolesystemet slik det er i dag.

1.2 Avgrensning og problemformulering

Gjennom min femårige utdanning opplever jeg *barn med stort læringspotensial* som et lite snakket om tema. Min erfaring er at tema i noe grad ble tatt opp i spesialpedagogikkundervisningen på høyskolen. Jeg har derimot sjeldent opplevd at det er et tema som blir aktivt arbeidet med.

På én skole, hvor jeg var utplassert i praksis, erfarte jeg en lærer som arbeidet for at eleven (regnet å være et barn med stort læringspotensial) skulle få en opplæring som gav utfordringer og motivasjon. Men, dette er likevel eneste gang jeg har erfart å observere et slikt arbeid. Foruten om dette har jeg i utgangspunktet hørt svært lite om elevgruppen.

I opplæringslova (1998, §5-1) står det at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Det blir ikke tydeliggjort eller utdypet noe mer hvilke elever dette gjelder. Jøsendalutvalget forklarer derimot i rapporten *Mer å hente* (NOU 2016:14) hvordan retten til spesialundervisning ikke gjelder barn med stort læringspotensial. De er derimot en del av paragraf 1-3, tilpasset opplæring, som sier at hvert enkelt barn har rett til at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger.

I 1975 kom betegnelsen *tilpasset* inn i lovverket, men det diskuteres fortsatt hvordan skolen best skal legge til rette for at alle skal kunne lære ut fra sine evner og forutsetninger (Håstein & Werner, 2014). Tilpasset opplæring er noe alle barn i skolen har rett på. Det handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Som Håsten og Werner (2014) beskriver, om skolen i Norge skal være til for alle, må det som foregår være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære der.

Ifølge læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tilpasset opplæring en tilrettelegging skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. En tilpasset undervisning kan innebære ulikt innhold i det som læres og ulik progresjon i innlæringsfasen (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette kan bli gjort gjennom «arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering» (Utdanningsdirektoratet s.16).

Likevel vises det, etter funn i NOU rapporten (2016:14), at tilpasset opplæring som individualisering i Norge gjerne blir sidestilt med individuelt arbeid, individuell veiledning, elevenes valg, og med fravær fra fellesundervisningen.

En spesialpedagog vil i utgangspunktet, høyst sannsynlig ikke få muligheten til å arbeide med elever en kan regne som barn med stort læringspotensial. Dette kommer av at de oftere jobber med elever som trenger ekstra tilpasninger, grunnet diagnoser eller svakheter innen fag. Men, det er spesialpedagoger som er blitt tilegnet store deler av kunnskapen om disse barna. «Dette er en samfunnssituasjon som skaper store utfordringer for elevene det gjelder» (Olsen, 2017, s.19). «Manglende realisering av evner kan utgjøre store tap for både individ og samfunn» (NOU 2016:14). I rapporten Mer å hente (NOU 2016:14) legger utvalget frem tre systemerkjennelser de mener bør vektlegges i arbeidet om å gi bedre læringsbetingelser i grunnopplæringen for barn med stort læringspotensial.

Det ene er at grunnopplæringen ikke gir en tilpasset opplæring som gjør det mulig for barn med stort læringspotensial å realisere sitt læringspotensial. Videre handler det om at skolene ikke utnytter handlingsrommet for pedagogisk og organisatorisk differensiering. Til sist trekker de frem at utdanningssystemet både nasjonalt og lokalt har behov for et felles kunnskapsgrunnlag for å iverksette forbedringstiltak på kort og lang sikt.

Stortingsmelding 6, «Tett på» (Meld. St.6, 2019.2020), fremlegger også hvordan det etter en undersøkelse kom frem at 69 prosent av kommunene hverken har planer eller strategier for barn og elever med stort læringspotensial.

Dette tyder på at skolene ikke er forberedt, og ikke vet hva de skal gjøre i møte med barn med stort læringspotensial. Dermed er det mangel på god tilrettelegging og tilpasset opplæring for denne elevgruppen, som igjen går utover barna og deres skolegang. Etersom inkluderende og tilpasset opplæring skal gjelde alle, må også ulike behov møtes med en opplæring som lar hvert enkelt barn realisere sitt potensial uavhengig av kognitiv kapasitet. (NOU 2016:14). Det blir og har likevel blitt stilt spørsmål om flere elevgrupper burde innlemmes i spesialpedagogikken, deriblant barn med stort læringspotensial (Håstein & Werner, 2015). Med det vurderes det også om det burde vært gjort endringer i loven når det er snakk om retten til spesialundervisning (Meld. St.6, 2019-2020).

Med den norske skolen, som per dags dato er resultatstyrt, kan man undre seg over hvorfor man ikke gir muligheter til de barna som kan nå lang.

Som fremtidig lærer ønsker man å gjøre det som er best for barna. Men jeg stiller meg spørrende til hvordan vi skal klare det dersom vi ikke vet nok om hva vi skal, kan og bør gjøre. Derfor ønsker jeg å undersøke *Hvilke erfaringer har lærere, spesialpedagoger og rektor med elever med stort læringspotensial?*

For å undersøke dette har jeg også valg tre forskningsspørsmål som kan belyse faktorer som kan påvirke årsaken til hvordan det er i skolen nå.

- *Hva legger ansatte i skolen i definisjonen **barn med stort læringspotensial**?*

- *Hvilke erfaringer har de som jobber i skolen med tema?*

- *Hvilken kunnskap har de ansatte om konsekvenser av tilpasset opplæring?*

Jeg håper at studien vil gi et innblikk i hvordan ansatte i skolen arbeider og erfarer fenomenet barn med stort læringspotensial, hva som påvirker arbeidet og om det er behov for endring i hvordan vi arbeider nå.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg velger å bruke definisjonen presenter under gjennom oppgaven min, da det er denne som er mest brukt i skolesammenhenger, og referert til i dokumenter og artikler. Dette tenker jeg gir et felles grunnlag med leserne, i tillegg til at det kan være en mer kjent betegnelse i den norske skole. Den dekker mer enn bare barn og unge med eksepsjonelle evner. Definisjonen inkluderer også de av elevene som har et stort potensial, og trenger støtte og tilrettelegging for å kunne strekke seg til det. Det finnes derimot flere forståelsesmodeller av fenomenet, noe som jeg vil presentere senere.

1.3.1 Barn med stort læringspotensial

Barn med stort læringspotensial kommer med mangfoldige betegnelser. Jønsendalutvalget (NOU, 2016:14) beskriver hvordan elevgruppen barn med stort læringspotensial blir referert til med variert bruk av begrepene *begavelse*, *evner*, *talent* og *intelligens* etter kulturell kontekst og forskning. «I faglig sammenheng benyttes vanligvis betegnelser som *begavede*, *evnerike*, *talentfulle*, *intelligente barn* eller **barn med stort læringspotensial**» (Idsøe & Skogen, 2019, s. 572). Noen elever har stort potensial i ett fag, eller ett område i et fag, mens andre har læringspotensial utenom det vanlige innenfor flere fag og områder (NOU 2016:14). Kategorien, som er 10 til 15 prosent av elevpopulasjonen, inkluderer elever med ekstraordinært læringspotensial som er 2 til 5 prosent av elevpopulasjonen (NOU 2016:14). Elever med ekstraordinært læringspotensial blir ifølge Jønsendalutvalget gjerne kjennetegnet ved at de har gode forutsetninger eller spesielle evner, og har ofte en IQ på 130 eller mer (NOU 2016:14). Noen kjennetegn kan man knytte til elevgruppen barn med stort

læringspotensial, og de kan forekomme sammen med høy kognitiv funksjon (Smedstud og Skogen, 2016). Dette er derimot en heterogen gruppe hvor det innad i gruppen er store variasjoner både i behov og forutsetninger.

1.4 Oppgavens disposisjon

Studien inneholder 6 kapitler.

Kapittel 1, som er innledningen, presenterer tema og målet med oppgaven. Her trekker jeg frem hvordan barn med stort læringspotensial er et fenomen i skolen som ikke er like mye omtalt. Manglende kunnskap om elevgruppen kan føre til utfordringer for elevene det gjeldet. Med det tar jeg for meg avgrensning og problemformulering.

Begrepet blir også avklart for en felles forståelse av innhold, før jeg går videre i teksten.

Kapittel 2 presenterer det teoretiske rammeverket for studien.

Kapittelet tar for seg overordnede elementer ved fenomenet barn med stort læringspotensial. Jeg presenterer elevgruppen, hvor jeg trekker frem noen kjennetegn, samt viser til hvordan de er ulike innad i elevgruppen. Jeg presenterer også ulike forståelsesmodeller. Dette er knyttet til hvordan man oppfatter elevene, og hvordan man tilrettelegger opplæringen.

Videre går jeg inn på identifisering. Dette er en helt egen del man kunne gått dypt inn i. Men, ettersom jeg ikke etterspør hvordan deltakerne identifiserer barna i skolen, har jeg holdt meg på et overordnet nivå. Jeg trekker frem kunnskap og viktige komponenter, vanlige metoder brukt i Norge, samt utfordringer. Det er likevel viktig å påpeke at det er et helt eget forskningsområde om temaet, hvor det er gjort mye og omfattende forskning. Internasjonalt vil det være spesifikke identifiseringsmetoder gjennomført i skoler, og i noen tilfeller også lovpålagt for lærerne å gjøre.

Elementer ved utdanningen og opplæringen av barn med stort læringspotensial, i tillegg til både forutsetninger for å lykkes og utfordringer som kan oppstå, forklarer mer om hvordan skoler tar for seg tema. Ettersom dette omhandler hvordan situasjonen i skolen er for barn med stort læringspotensial, inkluderer jeg også elevgruppens erfaringer. Dette setter situasjonen i skolen i et perspektiv som kan forsterke betydningen av konsekvenser av tilpasset opplæring.

Kapittel 3: metodekapittelet, viser forskningsdesignet, bruk av kvalitativ metode og analyseprosessen. Innsamling av datamaterialet ble gjort ved hjelp av semistrukturerte

intervju fra seks deltakere. Deltakerne blir også presentert i dette kapittelet. Videre blir bearbeiding av data ved transkribering etterfulgt av analyse beskrives steg for steg. Avslutningsvis gjøres det etiske vurderinger av studien, samt vurderinger av pålitelighet og gyldighet i oppgaven.

Kapittel 4: Analyse (resultat). Funnene fra analysen presenteres. De er delt inn fire i kategorier; begrepsforståelse, erfaringer, kjennskap til konsekvenser og ønsker om endring. Alle kategoriene kommer med relaterte underkategorier som spesifiserer mer. Her viser jeg til likheter og ulikheter blant erfaringene til lærerne, spesialpedagogene og en rektor.

Kapittel 5 drøfter funnene som ble presentert i kapittel 4. Det er delt inn i kapitler som tar for seg funnene sett i lys av teorien som ble fremlagt i kapittel 2. Her blir det lagt frem ulike faktorer som spiller en påvirkende rolle.

Kapittel 6 er oppsummering av studien, konklusjon og veien videre. Avslutningsvis finner man litteraturlisten og relevante vedlegg.

2.0 Teorikapittel

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere fenomenet barn med stort læringspotensial. Jeg viser til ulike forståelsesmodeller som legger grunn for hvem man inkluderer i elevgruppen. Forståelsen knyttes til miljø, og identifisering, og pedagogiske tiltak i skolen. Her følger lærerens rolle, samt forutsetninger for å lykkes og utfordringer man kan møte. Jeg trekker også frem erfaringer gjort av barn med stort læringspotensial i skolen før jeg går inn på hvilke konsekvenser elevene kan møte som følger av tilpasset opplæring.

2.1 Barn med stort læringspotensial – en egen elevgruppe

Idsøe og Skogen (2019) forklarer at betegnelsen *barn med stort læringspotensial* impliserer et utviklingsperspektiv hvor det er et dynamisk samspill mellom intellektuelle forutsetninger, andre personlige ressurser og utviklingsimpulser i deres livsmiljø.

Utdanningsdirektoratet (2021) refererer til denne elevgruppen med beskrivelsen av barn som lærer raskere og som tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende.

Der forklares det også hvordan begrepet ikke bare gjelder de elevene som presterer på et høyt nivå, men også de som har et stort potensial for å gjøre det.

Det blir likevel snakket om noen grunnleggende kjennetegn hos elevgruppen. Det betyr ikke at barna har alle har kjennetegnene, men at en eller flere av dem kan forekomme sammen med høy kognitiv funksjon (Smedstud og Skogen, 2016).

Smedsrud og Skogen (2016) forklarer kjennetegner blant evnerike barn (barn med stort læringspotensial) som at

- de ønsker å lære, forstå og oppdage
- de kan ha uvanlig mye energi
- de kan vise ekstrem hukommelse og evne til å se sammenhenger
- de etterspør ofte logiske argumenter som begrunnelse for forklaringer som er gitt
- de har ofte kreative og originale tanker og forestillinger
- de er ofte språklig avanserte og har en dyp og intrikat humoristisk sans

Kjennetegn for elevgruppen er at de gjerne trives best i et stimulerende og utfordrende læringsmiljø, med varierte aktiviteter og handlingsmuligheter (NOU 2016:14).

Lærelyst kan vise seg i tidlig alder knyttet opp mot en voldsom nysgjerrighet. Enkelte barn kan ha tilnærmet et voksent nivå av interesser og kunnskap. Barnas språk er ofte tidlig utviklet, men kan også ha en høy prestasjonsrefleksivitet, noe som gjør dem oppmerksom på egne prestasjoner og kan medføre at de venter lengre enn andre barn med å snakke. De har også ofte en høy evne for informasjonsprosessering. Dette gjør at de husker ting som andre glemmer og kan bearbeide store mengder informasjon på kort tid. (Smedsrud & Skogen, 2016). Elevene er beskrevet ved at de lærer svært raskt og at de i mange sammenhenger ligger lang foran sine jevnaldrende, kan tenke komplekst, og er svært nysgjerrige og gode på problemløsning (NOU 2016:14). Som Utdanningsdirektoratet (2021) beskriver, kan barn med stort læringspotensial være åpne for flere faglige nyanser enn sine jevnaldrende, og at de kan ha sterke kognitive evner, høy måloppnåelse, et stort potensial for utvikling, et stort læringspotensial kombinert med en læringsutfordring, og/eller særlig høy kreativitet.

Det er vanlig å dele elevgruppen *barn med stort læringspotensial* i to hovedgrupper; (1) elever med stort læringspotensial og høy måloppnåelse, og (2) elever med et utløst potensial for høy måloppnåelse. Olsen (2017) gir en oversikt over elevgruppen og variasjonene innad. I den første gruppen finner man både barn med stort læringspotensial og barn med ekstraordinært læringspotensial. Disse elevene kan gjøre det bra faglig og oppnå gode

karakterer, som kan komme av at de jobber iherdig og hardt. Den andre gruppen viser til barn hvor resultatene ikke harmonere med potensialet.

Det er også en forskjell mellom barn med stort læringspotensial og elever man anser som skoleflinke. Idsøe (2014) forklarer at lærere bør være klar over ulikhetene mellom skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial når de evaluerer elevenes læringsbehov. Hun forklarer at skoleflinke elever fokuserer på mestring av det lærestoffet som blir presentert dem, at de generelt sett har høy motivasjon, fullfører og presenterer arbeid på en god måte. Videre presterer de godt i skolen, har gode relasjoner til lærere og aksepterer regler uten å diskutere, de har et godt selvbilde og lite sosiale problemer.

Barn med stort læringspotensial er konseptuelle tenkere som er sterk opptatt av å finne ut 'hvordan og hvorfor' om ulike emner, og å forstå årsakene til det de erfarer eller blir fortalt (Idsøe, 2014). I denne sammenheng kan de bli svært intense i fokuset de har på det de opplever som viktig og interessant. Videre beskriver hun disse elevene som svært emosjonelle og da sosialt sårbare ettersom de kan være svært sensitive. Dette kan påvirke selvbilde, selvfølelse, samt utviklingen av sosiale ferdigheter fordi de ofte søker etter likesinnede (Idsøe, 2014). Olsen (2017) forklarer derimot hvordan å sette skoleflinke som en motsats til evnerike eller akademiske talenter da blir feil. Elever med stort læringspotensial (ekstraordinært læringspotensial) kan være skoleflinke.

Olsen (2017) viser her til en figur bearbeidet av Idsøe og Skogen som illustrerer forskjeller mellom de elevene som har knekt skolekodene og er henholdsvis flinke elever, og elever som er evnerike, hvor begge elevgruppene er elever med stort læringspotensial. Dette viser til ulike tilnærminger til læring elevgruppene har.

<p>Knekt skolekodene</p> <ul style="list-style-type: none"> - kan svarene - er interessert - arbeider hardt - svarer på spørsmål - er på topp i klassen - lytter med interesse - lærer lett - har det fint med jevnaldrende - er mottakelige - kopierer nøyaktig - liker å gå på skolen - mottar informasjon - er teknikere - liker logisk oppbygd læring - er bevisste - er tilfredse med egen læring 	<p>Ekstraordinært læringspotensial</p> <ul style="list-style-type: none"> - stiller spørsmål - er ekstremt nysgjerrige - gjør andre ting, men klarer seg godt - diskuterer i detalj og er omstendelige - er forut for klassen - viser sterke holdninger og synspunkter - kan nytt stoff før det gjennomgås - foretrekker voksne fremfor jevnaldrende - er intense - skaper nytt - liker å lære - bearbeider informasjon - er oppfinnsomme - trives med kompleksitet - er ivrig observerende - er meget selvkritiske
---	--

Figur: «Karakteristika for henholdsvis stort og ekstraordinært læringspotensial»
(bearbeidet etter Idsøe og Skogen, 2011, i Olsen, 2017, s.15)

Det er dermed ingen selvfølge at elever med stort eller ekstraordinært læringspotensial har høy måloppnåelse i skolefagene. I den forståelse at intelligens er dynamisk og flytende, og at læring er basert på vekst, er oppmerksomheten på denne elevgruppen ifølge Olsen (2017) særlig viktig. Som Jønsendalutvalget (NOU, 2016) forklarer kan elever ha stort læringspotensial i ett fag, ett område i et fag eller læringspotensial innenfor flere fag eller områder. I tillegg kan de ha utløst potensiale grunnet en rekke ulike årsaker. Dette kan gjøre det utfordrende for lærere å oppdage og tilrettelegge for dem.

2.2 Forståelse av fenomenet

Internasjonalt er det gjort mange undersøkelser og store forskninger på denne elevgruppen, og en kan se når en søker på begrepet, hvordan ulike samfunn legger ulik betydning i definisjonen. De fleste forskningsartiklene man finner er på engelsk, noe som gjør bruken av betegnelser og begreper noe ulikt. På engelsk bruker de *gifted* og *giftedness* når de betegner disse barna. I Europa blir barna ofte referert til som barn og unge med høyt potensial i evner (Sękowski & Łubianka, 2015). Norge er blant de landene som ikke har spesifikke betegnelser (begreper) brukt til å betegne barn og unge med stort potensial. Dette kommer av utdanningspolitikken anbefaling om at alle former av elevklassifiseringer (elevgrupperinger), spesielt innen evner, bør unngås (Sękowski & Łubianka, 2015)

Børte et al. (2016) forklarer hvordan det i dag oppfattes som en myte at det å være evnerik og ha talent er en medfødt og uforanderlig egenskap, og at det i økende grad oppfattes som noe som også kan formes og utvikles. Det er likevel viktig å vite at det er ulike måter å forstå fenomenet på, da dette har stor innvirkning på hvem man inkluderer i elevgruppen og hvordan man identifiserer barna.

2.2.1 Ulike forståelsesmodeller

Det finnes ulike vinklinger og modeller som sier noe om hva som inngår i det å ha stort læringspotensial. Under vil jeg presentere noen modeller som har ulikt utgangspunkt og forståelse av fenomenet, og dermed ulik oppfattelse av hvem, hva og hvordan.

2.2.1.1 Extraordinary Intelligence – Biologisk forståelse

Gardner (1997) forklarer hvordan den ordinære forståelsen av ekstraordinaritet handlet om intelligens. Hvor intelligent du er baserer seg på biologisk arv, som er medfødt og dermed noe som er vanskelig å endre på. «If you are lucky enough to score well in the intelligence sweepstakes, you are likely to do well in life” (Gardner, 1997, s.34).

Gardners (1997) liste av intelligens inkluderer det språklige og logiske; romlig intelligens (forståelse av rom; generere, beholde, hente og transformere strukturerte visuelle bilder); musikalsk; kroppslig proprioepsjon (evnen til å bruke kroppen til å forstå problemer eller lage konstruksjoner); og to former for personlig intelligens (den ene orientert mot forståelsen av andre, og en mot forståelsen av seg selv).

Mye av forskningen har hatt den tradisjon at de så på IQ som det viktigste.

Her blir IQ tester isolert til én type intelligens, og da spesielt de som er verdsatt i skolekulturen. Ekspertene er enige om at intelligens i denne forståelsen er signifikant under påvirkning av den enkeltes biologiske foreldre. Dette forklares med at selv om barna er separert fra deres biologiske foreldre ved fødsel, vil de ende opp med en IQ som ligner mer på deres biologiske foreldre enn deres adoptiv foreldre, med mindre de er under ekstremt ulike omstendigheter. Med det menes det at i de fleste sammenhenger viser gener å være en viktigere komponent som bidrar til å måle intelligens enn miljøet. (Gardner, 1997)

Dette er da en forståelse hvor evnene en person har og viser, er medfødt, og forstått som en biologisk arv som bare kan måles i intelligens (IQ).

2.2.1.2 Flerdimensjonale modeller

I Europa er det to modeller som er blitt laget for å promotere suksess innen utdanning blant barn med stort læringspotensial (Sękowski and Łubianka, 2015). Dette er *Munich Model of Giftedness and Talent* og *Mönks multidimensjonal Model of Giftedness*.

Hellers Munich Model of Giftedness and Talent

I Munich modellen er forståelsen av fenomenet påvirket av mange indisier, som stiller som kriterier til å kunne utvikle talent. Dermed er ikke evner og talent noe man bare er medfødt, men noe som kan stimuleres og utvikles under de rette forholdene.

Munich modellen er utviklet, av Heller, til å beskrive relasjonen som oppstår mellom evner og prestasjoner, og viser at det er mange forhold som medvirker til gode skoleprestasjoner (Børte et al, 2016).

Som Heller (2004) selv forklarer, er *giftedness* her konseptualisert som en multifaktorisert evne-konstruksjon innen et nettverk av ikke-kognitive og sosiale moderatorer. Dette er videre relatert til faktorer av *giftedness* og de eksepsjonelle prestasjonsområdene. Modellen innebærer syv relativt uavhengige grupper av evne-faktorer (prediktorer), og ulike domener av fremføring (variabler av kriterium). I tillegg innebærer den personlighet og sosiale miljøfaktorer som er brukt som moderatorer for overgangen av individuelle potensialer til utmerket fremføring innenfor ulike domener (Heller et al., 2005).

Heller baserer det på formeningen om at alle elever har et stort læringspotensial, og at med rett stimulering, kan alle evner transformeres til talent (Sękowski & Łubianka, 2015).

Forsøket med modellen er å kombinere forskningsparadigmer for å kunne optimere innsikt i hva vi kaller evner og talenter.

Mönks multidimensjonal Model of giftedness

Denne modellen utvider Renzullis oppfatning av *giftedness*. Renzullis modell er en interaksjon blant tre sett av karakteristikk. Dette er *evner over gjennomsnittet, forpliktelse til og engasjement for oppgaver, og kreativitet*.

Mönks modell beskriver seks områder som har betydning for elevenes læring. De tre første er *kognitive evner*, kreative evner og gjennomføringsevne. De tre siste er de sosiale områdene *familie, vennekrets og skole*. (Knutsen & Emstad, 2021)

Mönks utvidelse behandler interaksjonene mellom de tre faktorene som en del av forholdene av det sosiale miljøet. Dette spiller en viktig rolle i utviklingen av evner. Modellen relateres til personligheter blant barn med stort læringspotensial i samsvar med oppfattelsen av deres

kognitive funksjon i konteksten av miljøet og deres egen aktivitet. (Sękowski & Łubianka, 2015) Ifølge modellen vil barn med stort læringspotensial kun utvikle sitt potensial og prestere i samsvar med forutsetningene, på ett eller flere områder, når det eksisterer et ideelt samspill av oppfølging og stimulering innenfor alle de seks områdene (Knutsen & Emstad, 2021).

Dette er to modeller som viser noe om forhold som sammensatt avgjør om en person har stort læringspotensial (Børte et al. 2016).

2.2.1.3 ACCEL

Sternberg (2017) presenterer en ny modell, ACCEL (Active Concern Citizenship and Ethical Leadership). Dette er en modell for å kunne identifisere smarte barn, for så å gi dem beriket eller akselerert undervisning/utdanning.

ACCEL-modellen anerkjenner det største problemet i samfunnet som mangelen på transformativ ledere som oppfører seg på etisk måte for å oppnå en felles god for alle. Dette gjelder både over langtidsspekter og kortidsspekter. Lederskap blir ofte tenkt på som noen som sjefer andre rundt, eller i alle fall viser folk hva de skal gjøre. Men Sternberg (2017) definerer det som å gå i den retning hvor noen gjør positive, meningsfulle, og utholdende endringer for verden, på et visst nivå. I ACCEL-modellen blir kritisk-analytisk tenkning, kreativitet, sunn fornuft, visdom og etikk, og lidenskap inkludert som karakteristikk som gjør noen i stand til å løse problemer i den virkelige verden.

Oppsummert

Utviklingen av menneskelig potensial finnes i store variasjoner av settinger verden over (Cross & Coleman, 2005). Dette er under en historisk utvikling hvor man har utarbeidet modeller for å kunne forstå fenomenet bedre. Modellene over viser til ulik forståelse av fenomenet, men viser også til at bakgrunnen for identifisering kan være ulik. Dette vil da påvirke hvordan man går frem i identifiseringen og hva man anser som validerte faktorer for å kunne være en person med stort læringspotensial.

I forskningen er det enighet om at forhold som avgjør om en person har et stort potensial for læring (har evner og talent) ikke kan reduseres til kun et spørsmål om intellektuell evne (Børte et al., 2016). Derfor er det behov for en bredere forståelse av hva det egentlig er og hvordan det skal defineres. Men med utgangspunkt i det man vet i dag må man ha en bakgrunnsforståelse av de ulike modellene og hva de sier om fenomenet. Heller et al. (2005)

forklarer også hvordan studier som går på tvers av kulturer vil kunne gi muligheten til å revidere eldre teorier og oppnå bredere forståelse av spesielle behov angående identifisering og programmering.

2.2.2 Miljøet bestemmer definisjonen – lærere utgjør miljøet

Alle definisjoner av «giftedness» antyder nødvendigheten for en sosial kontekst grunnet at en slik situasjon er nødvendig for å bestemme om (og hvordan) en person, handling, eller produkt vil være definert eller vurdert som *gifted* (Plucker & Barab, 2005). Dette trekker også Smedsrud (2012) frem i forklaringen om at enkelte forskere vektlegger sosiokulturelle definisjoner som inneholder faktorer knyttet til det spesifikke samfunnet man opptrer i. Anerkjennelsen av at kontekst er særs viktig både for å forstå fenomenet og for å utvikle potensialet i barn og unge er ifølge Plucker og Barab (2005) en stor fordel. Dette tyder på at miljøet i stor grad påvirker definisjonen av barn med stort læringspotensial.

I tillegg til forståelsesmodellene over, tror Cross og Coleman (2005) at den skolebaserte forståelsen av stort læringspotensial (*giftedness*) vil kunne klargjøre hvilke talenter skolen kan og ikke kan være forventet å utvikle. Gitt den begrensede tilgangen til ressurser og styret over skolen, ønsker de å danne en forståelse av *giftedness* som er situert i skoler.

Cross og Coleman (2005) forklarer *giftedness* som en kombinasjon av utvikling og kreativitet, og som en konsekvens av utviklingen av individet over tid.

Skolen forstås her som en samfunnsmessig dannet kontekst hvor hver domene kan være fremmet av forpliktelser, muligheter og behov (Cross & Coleman, 2005). Dette gjelder derimot vanligvis bare noen. Domenet er hvor *giftedness*, utvikling, kontekst og kreativitet konvergerer. De er utviklet av 'foreldresamfunnet' og er begrenset av verdier og tilgjengelighet av ressurser, og reflekterer samfunnets verdier i tillegg til at det blitt påvirket av historien.

Miljøets rolle i forståelsesmodellene handler i stor grad om hvem som kan frigjøre potensialet som ligger hos den enkelte elev. I skolesammenheng vil lærere utgjøre dette miljøet, og dermed være en del av definisjonsbestemmelsen.

McClain og Pfeiffer (2012) forklarer hvordan lærere vanligvis definerer evner og talent med et smalt syn, og bare tar i betraktning konstruksjonene av prestasjoner og/eller intelligens, men at definisjonen har utviklet seg til å inkludere evner relatert til lederskap, kreativitet, og kunst. Måten lærere og ansatte definerer og bruker betegnelsen vil også påvirke hvordan de identifiserer barna i skolen.

2.2.3 Utfordring ved forståelse

Smedsrud (2020) beskriver en utfordring med definisjonen av hva som er stort læringspotensial. Flere mener at mangelen på en felles definisjon er den største utfordringen, med det argument at det da ikke er et felles grunnlag for arbeidet. Likevel er det enkelte som i motsetning mener at én definisjon på barn med stort læringspotensial vil være et steg i motsatt retning, mot en begrenset forståelse (Smedsrud, 2020). Det er mange variasjoner av definisjonen på hva stort læringspotensial er, basert på ulike forståelser av konseptet. Børte et al. (2016) finner i sin forskningsoppsummering stor variasjon i begrepsbruk og definisjoner på feltet evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Derfor, kan det ifølge Smedsrud (2020), virke som et vagt konsept. Dette kommer av at det på den ene siden er fare for å beskrive noe annet enn det som er ment dersom man ikke er tydelig på hva man beskriver. Altså, vi søker noe definert for å tydeliggjøre hva vi mener. På den andre siden risikerer vi å eliminere viktige variabler dersom man er for spesifikk. Vagheten kan gjøre beskrivelser av definisjonen mer eller mindre korrekt, men ettersom vår forståelse fenomenet endres over tid, vil definisjoner, endres tilsvarende.

Idsøe (2014) tror ideen om å komme frem til en universelt akseptert definisjon er å gi opp, at det sannsynligvis er mer verdifullt å vite hvordan man kan gi gunstig tilpasning og opplæring til elevene. Hun forklarer videre hvordan det er irrelevant hvordan barna defineres, men at behovet for en betegnelse kommer av behovet for anerkjennelse i politiske dokumenter, for utvikling av klare retningslinjer skolen må forholde seg til. Smedsrud (2020) legger også frem at det ikke er variasjonene i definisjonen som er problemet, men at forskere bruker en spesifikk definisjon innen en spesifikk kontekst eller bruker en deskriptiv definisjon som en stipulativ. Videre mener han at dersom vi etablerer en 'gull standard' innen forskning på stort læringspotensial, vil det trolig bli eliminert en rekke viktige variabler. Han refererer også til Sternberg og Davidson (1986) som beskriver det å være barn med stort læringspotensial er noe som er dannet i en sosial kontekst, og at det derfor er umulig å utvikle definisjoner som inkluderer alle eksisterende og fremtidige funn innen opplæringen for barn med stort læringspotensial i skolen.

Grunnet mange påvirkende indisier, samt vag forståelse, blir fenomenet og begrepet i skolen vanskelig å fange.

2.3 Identifisering

Man kan møte på utfordringer når man ønsker å klargjøre hvem barna med stort læringspotensial er. Behovet for en benevning, og dermed identifisering, kommer ifølge Idsøe (2014) av at dette er en gruppe som ofte ikke får tilretteleggingen de trenger. Dersom læringsmiljøet var rikt og så velutviklet at man responderte til det fulle overfor alle elevers ulike behov, ville det ikke vært behov for slik kategorisering (Idsøe, 2014).

Identifisering av barn med stort læringspotensial baserer seg på den teoretiske basen av definisjonen, samt meningsinnholdet i den definisjonen (Heller, 2004).

Kompleksiteten av å forstå en persons nåværende og fremtidige evner og prestasjoner kan være overveldende (Brown et al., 2005). På bakgrunn av definisjon og forståelse av begrepet, vil det også gi ulike modeller for identifisering.

2.4.1 Kunnskap og viktige komponenter

Kaufman et al. (2012) argumenterer for at det er flere nøkkelkomponenter en kreativitetsvurdering gir ethvert identifiserings system. For det første er det grunn til å tro at tradisjonelle IQ eller prestasjons tester ikke tar for seg alle potensialene hos en person. Her kan tester av kreativitet bidra til å gi en mer omfattende forståelse av en persons overordnede evner. For det andre kan enkelte av de fra minoriteter eller kvinnelig kjønn som tar testen, risikere en stereotypisk reaksjon (trusselreaksjon) på tradisjonelle tester. Videre trekker de frem hvordan lærevansker kan påvirke resultater på en tradisjonell evne eller prestasjon og måloppnåelse, hvor da kreativitetstester kan gi verdifull informasjon. Til sist er det en del av nasjonale rettingslinjer å bruke flere utvalgs kriterier.

Keufmn et al. (2012) tror at alle disse type målinger kan og burde brukes sammen for å danne et mest mulig fullt bilde av et individ. I tillegg forklarer Jarosewich et al. (2002) hvordan evaluering av barn med stort læringspotensial ikke burde bli begrenset til områder av intellektuelle evner og akademiske prestasjoner, men reflektere fremføringer i områder av kreativitet, artistiske evner og lederskap.

Informasjon om elevens pedagogiske og utviklingsmessige historikk, samt forklaringer fra lærere og foreldre om hvorfor dette barnet har stort læringspotensial (is gifted), kan generere spesifikke områder av styrker og identifisere mulige områder hvor eleven kan ha nytte av en mer intensiv undervisning eller differensiert læreplan (Jarosewich et al., 2002).

Man burde ta i bruk all tilgjengelig informasjon for å kunne gjøre spesifikke anbefalinger om hvilke typer tiltak som er mest nyttfull for eleven (Jarosewich et al., 2002).

Heller (2004) trekker frem at ikke alle elever med stort læringspotensial kan identifiseres lett, men at antallet uoppdagede elever med stort læringspotensial ikke kan rettfærdiggjøres i det politiske systemet eller utdanningssystemet. Han forklarer hvordan dette ikke betyr at spesielle rettigheter er et behov, men at like rettigheter for alle skal inkludere barn med evner eller talent. Kunnskap om hvordan barn med stort læringspotensial fungerer gir muligheten til å lettere identifisere dem, og tilpasse pedagogiske strategier til deres behov og muligheter og optimaliserte programmer som stimulerer deres talent (Sękowski og Łubianka, 2015).

Sękowski og Łubianka (2015) refererer til Ledzin'ska (2010), som noterer seg at denne kunnskapen kan forhindre myter forankret i folkeforståelsen av hva det er og hvem det gjelder, samtidig som det hjelper lærere til å kjenne og forstå elevene sine, noe som er viktig i prosessen av undervisning og utdanning.

Studien gjort av Neumeister et al. (2007) fant at lærere, selv med erfaringer (kjennskap til fenomenet), hadde en snev forståelse av hva som ble identifisert som evnerikt. I tillegg viste studien at de ikke var klar over hvordan kulturelle og omgivelses faktorer påvirker definisjonen. Dette tyder på at lærere uavhengig av erfaring kan ha begrenset forståelse av innholdet av betegnelsen. Dette påvirker også i stor grad hvordan de identifiserer barna.

2.3.2 Eksempler på identifisering i Norge

Sękowski og Łubianka (2015) finner at spesialister fra Europa vanligvis kommer til samme konklusjon når det gjelder hvordan man måler nivået av evner blant barn med stort læringspotensial. Nivået av intelligens er ikke lengre eneste kriteriet for læringspotensial, men er i tillegg til høyt nivå av kreativitet (kreative evne), og høy prestasjon både i og utenfor skolen.

I Norge er det færre kartleggingsverktøy enn i andre land, men identifiseringen handler om mer enn kartlegging ved hjelp av tester og prøver (Olsen, 2017). Olsen (2017) viser til tre hovedområder på relevante kilder som kan brukes, og ses i sammenheng med hverandre, for identifisering av barn med stort læringspotensial. Dette er resultater, observasjoner og informasjon. Resultater kan si noe om elevens kunnskapsnivå, ferdigheter, prestasjoner og progresjon. Observasjoner fra lærere (og andre) kan vise tegn på atferd som forbindes med stort læringspotensial eller underytelse. Og sist omfatter informasjonen tilbakemeldinger fra eleven selv, foreldre, pedagoger og jevnaldrende, og andre med kjennskap til eleven.

Hvordan dette blir vektlagt i skolene, og hvordan man går frem i prosessen kan være varierte i skolene, men Idsøe (2014) presenterer tre identifiseringsfaser, hvor beslutninger i hver fase påvirker om elevene fortsetter til neste. Den første fasen er *nomineringsfasen*. Dette er en liste atferdsmessige kjennetegn som kan hjelpe lærere og foreldre å gjenkjenne barn med stort læringspotensial. Innad i nomineringsfasen finner man også vennenominering, som er opplysninger fra klassekamerater, og selvnominering, hvor eleven selv anser seg selv som flink med spesielle evner. I tillegg til nominering av andre kan man bruke andre *kilder til informasjon*. Her brukes bakgrunnsinformasjon om eleven, mappevurdering, læreres observasjoner gjennom spesifikke aktiviteter, og intelligenstagninger og prestasjonstester. Videre brukes screening- eller identifiseringsfase som er mer individuelt administrerte målinger for å identifisere potensialet innenfor et bestemt område.

Til sist kommer seleksjonsfasen. Her kan et team av lærere (eventuelt PPT) gjennomgå all tilgjengelig informasjon for å bestemme hvilke elever som har behov for tiltak som går utover den tilbudene i det generelle klasserommet.

2.3.3 Utfordringer med identifisering

Det er også utfordringer ved identifisering. Ifølge Heller (2004) er utfordringer ved identifisering av evner og talent. Dette inngår i spørsmål angående konseptualiseringen av konstruksjonen av *stort læringspotensial*, metodologiske problemer av identifikasjon som måling og prosedyre spørsmål, avgjørelsesparadigmer, validitet og evaluering.

Ifølge Worrell og Erwin (2011) burde enhver identifiseringsprosess kreve bruken av flere indikatorer, og burde ta bakgrunnsfaktorer som gir muligheten til å demonstrere talent og potensiale i betraktning.

Innen identifisering ligger det også en fare for at barna blir feildiagnostisert. Det er ifølge Børte et al. (2016) vanskeligere å identifisere dersom elevene har tilleggsvarer, som vil si at de er dobbelteksepsjonelle. Smedsrud og Skogen (2016) forklarer hvordan barn i flere tilfeller ikke blir identifisert som barn med stort læringspotensial. De finner hvordan barn som er blitt utredet av en sakkyndig innsats, sjelden er blitt utredet på bakgrunn av mistanke om høye evner. Utredningen er oftere basert på bekymringer knyttet til atferd, oppmerksomhet og samhandlingsvarer med medelever, og mistanke om autismespekterforstyrrelser.

Videre forklarer de hvordan tilbakemeldingene ofte er at det ikke er noe mer å gjøre og at det ikke er noe galt med barnet da han/hun har så sterke evner. Dermed blir skylden for en eventuell turbulent skolehverdag lagt på eleven, da det ikke var noen tiltak som skolen skulle stå ansvarlig for (Smedsrud & Skogen (2016)).

Disse utfordringene har en innvirkning i hvordan skolen arbeider med og for elevgruppen. I tillegg påvirker det hvilke tiltak man ser behov for og velger å sette inn.

2.4 Utdanning og opplæring av elever med stort læringspotensial

I Norge har vi skapt et utdanningssystem som i stor grad gir barn og unge like muligheter (Smedsrud & Skogen, 2016). Alle skal ha samme utgangspunkt, lik mulighet til å fullføre en utdanning, uavhengig av sosialøkonomisk bakgrunn. Smedsrud og Skogen (2016) forklarer hvordan utdanningssystemer som gir like muligheter til alle, ikke er det samme som et system som tilbyr individuelle utviklingsmuligheter for den enkelte.

Med det blir det vanskelig å nå mangfoldet av elever man møter i skolene nå.

2.4.1 Policy

Utdanningspolitikken styrer mye av det som foregår i skolene.

Sękowski og Łubianka (2015) finner i sin undersøkelse at europeisk utdanningspolitikk på den ene siden fremhever en integrerende fremgangsmåte, som er tatt i bruk i land hvor de følger prinsippet om at differensiert undervisning og tilpasset opplæring skal være gitt til alle elever. På den andre siden blir det brukt en selektiv fremgangsmåte hvor barn med stort læringspotensial er behandlet som en gruppe som trenger spesialundervisning.

Knutsen og Emstad (2021) viser derimot til at de ulike likhetsprinsippene og forståelsene i norsk skole gjør at det norske skolesystemet sliter med å balansere virkemiddelbruken i arbeidet med å nå prinsipper om tilpasset opplæring i en inkluderende skole.

Elever som ikke blir sett eller får sine læringsbehov møtt, risikerer å ikke få utvikle potensialet sitt på en tilfredsstillende måte, noe som vil være en tragedie for eleven selv, men også samfunnet ellers (Knutsen & Emstad, 2021).

Utdanningssystemer burde derfor, som Sękowski og Łubianka (2015) trekker frem, følge nye trender innen begavet utdanning, implementere innovative målinger og oppmuntre selvstendig tenking og kognitiv nysgjerrighet hos elevene, og på samme tid ta vare på deres harmoniske kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling, i tillegg til å gi veiledning.

Dette medfører at lærere (og andre i skolesystemet) må utvikle kunnskaper innen blant annet identifisering av barn med stort læringspotensial.

I tillegg til utvikling av kunnskap burde vi legge vekt på viktigheten av å gi eleven en rik og utfordrende læreplan hvor elevene har muligheten til å ta sine egne valg, som igjen gir dem muligheten til å identifisere egne styrker og interesser (Sękowski og Łubianka, 2015).

Brown og Garland (2015) refererer til Gallagher (2006) som bemerket at politikk er en av de eneste måtene å danne solide, konsistente støttesystemer for barn med stort læringspotensial. De forklarer at man i fremtiden burde ta initiativer i allmennutdanningen for å se hvordan det best kan komme elever med stort læringspotensial til gode. Videre uttrykker de at dersom tidligere eller nåværende tradisjoner (og trender) indikerer noe som helst, vil likestillingen fortsette å være en dikotomi mer enn et sammenhengende rammeverk for å gi like rettigheter og tilgang for alle elever, for å kunne utvikle deres unike talenter og evner (Brown & Garland, 2015)

2.4.2 Læreres rolle i opplæringstilbudet til barn med stort læringspotensial

Lærere er viktige i å danne og gjennomføre spesifikke former for arbeid med barn med stort læringspotensial (Sękowski & Łubianka, 2015). «En lærers ansvar omfatter også å legge opp og variere undervisningen slik at alle elevene, uavhengig av forskjeller i evner og bakgrunn, får nytte av den» (Håstein & Werner, 2014, s.19). I tillegg til ansvaret for den enkelte elev, har klasselæreren også ansvar for klassen som helhet (Håstein & Werner, 2015). Dermed har læreren ansvar for mye.

Hovedsaken er, som Haug (2011) formulerer, å skape forutsetninger for utvikling og læring hos elevene på en måte hvor skoletiden er preget av trivsel og mening.

Læreren er meget viktig for elevens selvoppfatning og utvikling (Haug, 2011), ettersom elevenes resultater påvirkes av en læreres undervisningspraksis.

Det er forventet at lærere skal gjenkjenne behovet blant deres elever i undervisningen, og iverksette støtte til deres kognitive og kreative potensial. I tillegg skal de ha en nærgående kunnskap om deres undervisningsfag, og om essensen av stort læringspotensial og undervisning etter det. (Sękowski & Łubianka, 2015)

Lærere er både involvert i elevenes kognitive utvikling, samt personlige utvikling. Dette gjør at læreren til et barn med stort læringspotensial blir sett på som en mester og mentor.

Lærerne er de fremste til å identifisere og bestemme hvilke tilbud elevene skal få (Børte et al., 2016). Som beskrevet over utgjør miljøet som gir meningsinnhold i betegnelsen, dermed står holdninger blant lærere til barn med stort læringspotensial sentralt.

«Lærerne har en flerdimensjonal oppfatning av hva det vil si å være evnerik og betrakter begavelse som noe som skiller evnerike elever fra andre» (Børte et al., 2016, s.7).

Børte et al. (2016) viser til studier hvor lærerne mener at elever med stort læringspotensial har behov for større utfordringer og mer avanserte oppgaver som forutsetter at de må strekke seg. På en annen side er holdningen at disse elevene, på grunn av sitt potensial, allerede er utstyrt for å oppnå suksess, og at man heller burde bruke ressurser på vanskeligstilte elever (Idsøe, 2015). Dette kan ha sammenheng med det McCoach og Siegle (2007) beskriver som frykten for elite. De finner at denne frykten forårsaker, i denne studien, amerikanske lærere til å se på undervisning tilrettelagt barn med stort læringspotensial som å gi privilegier til elever som allerede er har en fordel. I Norge er argumentet for tiltak rettet mot barn med stort læringspotensialer blitt betraktet som elitisme og til dels undergraving av likhetsperspektivet (NOU 2016:14). En utbredt holdning har gjerne vært at elever med gode evner klarer seg selv. Dermed er oppmerksomheten oftere rettet mot de elevene som sliter med skolen og som man oppfatter henger litt bakpå.

Holdninger til elever med stort læringspotensial blant lærere og skoleledere er avgjørende for å utvikle elevens kompetanse, og holdninger påvirkes av kunnskap (NOU 2016:14, s.12).

Bégin og Gagné (1994a i McCoach & Siegle, 2007) forklarer hvordan de fleste spørreundersøkelsene om holdninger bekrefter manglende konsensus om behovet for, og prioriteringen av spesialopplæring for barn med evner og talent.

McCoach og Siegle (2007) finner likevel at lærere overordnet virker å ha en relativt nøytral holdning mot 'begavet utdanning'. Men, det er en stor variasjon blant lærere, mens noen lærere har en svært positiv holdning, har andre ekstraordinære negative holdninger.

Som Brown et al. (2005) forklarer, er forståelsen blant utøvere og beslutningstakere/politikere viktig ettersom det er de som må videreføre ansvaret i harmoni og forsikre integriteten mellom rettingslinjer på den ene siden, og implementering av programmer i praksis på den andre siden. Holdningene rettet mot barn med stort læringspotensial har stor betydning for hvordan elevens opplæring og utvikling utfolder seg. Det betyr dermed at vurderingen av tiltak legges på hvilke vurderinger ansatte i skolesystemet gjør.

2.4.3 Pedagogiske tiltak for barn med stort læringspotensial

«Undervisning har til hensikt å gjøre det lettere for mennesker å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter» (Säljö, 2020, s.149). I den sammenheng er ikke alltid likhet og lik behandling det samme. Idsøe (2014) vektlegger et inkluderende læringsmiljø i tilretteleggingen for barn med stort læringspotensial. «Klasserommet må være et trygt sted for ulike elever som skal gjøre ulike ting fra sine unike interesser og evner, og dette må kunne aksepteres og bli forventet av elevene i klassen» (Idsøe, 2014, s.35). Derfor blir tiltak i skolen en viktig del for skolegangen til barn med stort læringspotensial

2.4.3.1 Tiltak i Europa

Sękowski og Łubianka (2015) trekker frem to eksisterende former av pedagogiske tiltak for barn med stort læringspotensial. Den ene er tiltak innenfor skolen som del av den ordinære opplæringen. Dette er hovedsakelig variasjoner i læringsaktiviteter fra initiativ fra skolen og lærerne, som en måte å møte elevers individuelle behov og støtte for utvikling av deres talenter. Det andre er aktiviteter utenfor skolen som er tilbydd ved siden av de pedagogiske tiltakene.

Sękowski og Łubianka (2015) refererer til EURYDICE rapporten fra 2007, som lister opp fire typer pedagogiske tiltak som ofte blir brukt i europeiske land. Det første er mer avanserte og varierte aktiviteter innenfor den ordinære undervisningen. Dette innebærer bruken av diverse undervisningsmetoder for å gi en bredere, og en mer i dybden, behandling av de tematiske elementene gitt i skolefaget. Slike aktiviteter kan være å differensiere lekser, gi elevene en spesiell rolle i klasserommet (assistent til lærer), lage presentasjoner for klassen, og langtidsprosjekter. Metodene er hovedsakelig problemrelaterte metoder (problemløsning), inkludert aktiveringsmetoder. Elevene blir oppmuntret til å søke informasjon, forbedre evnen til å organisere, ta i bruk kunnskap og vurdere deres egen kunnskapsstatus.

Det andre tiltaket er tilpasset eller differensiert læreplan som tilbyr muligheten til å justere hvordan programmer er implementert etter elevers behov. Altså, samtidig som skolen følger den ordinære læreplanen, er det lagt til spesielt utviklet temaer for undersøkning som del av en differensiert læreplan.

Tredje tiltaket er aktiviteter som ikke er basert på skolen. Dette er aktiviteter gitt i form av klubber, deltakelse i regionale og nasjonale konkurranser, i tillegg til sommerskole eller kurs.

Det siste tiltaket er det de kaller 'fast tracking' – forsering. Dette er muligheten til å gjennomføre den ordinære opplæringen (skolegangen) raskere. Europeiske land tilbyr her tidligere start på skolen, å hoppe over klassetrinn og eventuelt hjemmeskole.

Knutsen og Emstad (2021) trekker frem at i den norske skolen blir konsekvensene av ressurslikhet påvirket av prinsippet om kompetanselikheter. Likevel blir enkelte begreper vektlagt og fremhever i større grad i sammenheng med undervisningspraksiser for tilpasset opplæring til barn med stort læringspotensial.

2.4.3.2 Differensiering

«Pedagogisk differensiering innebærer å tilpasse nivået, tempoet eller tilnærmingen på undervisningen slik at den er tilpasset elevenes evner og forutsetninger»

(Utdanningsdirektoratet, 2021). Som Børte et al. (2016) forklarer det, modifiseres undervisningspraksisen proaktivt av læreren.

Differensiering skal gi elever muligheten til å utvikle seg innenfor og på tvers av fag, hvor målet er at opplæringen er tilrettelagt for den enkeltes evner og forutsetninger. Elevenes potensiale utvikles gjennom en kombinasjon av tilrettelegging i form av differensiert undervisning, og av aktiv deltakelse i form av egeninnsats (Brevik & Gunnulfsen, 2016, s.231). «Forskerne konkluderer med at den beste undervisningsstrategien for [barn med stort læringspotensial] trolig er differensiering» (Børte et al, 2016, s. 7). Derfor burde elever få tilbud om muligheten til å få differensiert opplæring i det øyeblikket tegn til høyt potensiale blir synlig (Worrell & Erwin, 2011).

Idsøe (2014) beskriver differensiert undervisning som en rik og robust modell da den anerkjenner de individuelle ulikhetene som er til stede i klasserommet, og fokuserer på tilrettelegging som kan møte behovene hos elevene. Derimot kan imidlertid differensiering bare lykkes om læreren har nødvendig kompetanse og en positiv holdning (Børte et al, 2016). Børte et al. (2016, s.8) finner at noen lærere bruker elevene som lærerassistenter, «men dette vil ikke forskerne anbefale». Videre forsøker de å gi utfordrende og mer avanserte oppgaver, og justere tempo etter hva eleven(e) har behov for eller hvor langt de er kommet. Elevene får også muligheten til å studere tema mer i dybden, i tillegg til at de kan velge å delta i gruppetimer.

Berikelse av undervisningen handler om ulike muligheter for å utvide og supplere læringsstoffet. Knutsen og Emstad (2021) presenterer noen fellestrekk ved gode læringsaktiviteter som følger av de fire elementene dybdelæring, *elevaktiv* og *utforskende undervisning*, *samarbeidslæring* og *metakognisjon*.

Dette er læringsaktiviteter som legger vekt på kreativitet, selvregulering/autonomi, tverrfaglighet, høyere ordens tenkning og autensitet. Utforskende læringsaktiviteter og oppgaver som legger til rette for fordyping og elevinvolvering. Problemstillinger som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fagdisipliner, aktiviteter som krever mer av elevene, og problemstillinger som er reelle, samfunnsaktive og muligens med ekte mottakere av løsningsforslagene. Dette er det som ligger i gode læringsaktiviteter.

Det er ikke én korrekt måte å differensiere på da elever har ulike behov og interesser, og derfor trenger ulike strategier. Det er heller «ingen enkeltperson [som] har **alle** de nødvendige verktøyene og ferdighetene til å møte de ulike behovene til alle elever i klasserommet» (Knutsen & Emstad, 2021, s.111). Idsøe (2015) forklarer her hvordan lærere kan dra nytte av veiledning og trening rundt grunnleggende aspekter for å oppnå suksess i en differensiert klasse.

2.4.4 Forutsetninger for å lykkes

Håstein og Werner (2015) mener at lærere trenger allsidig kunnskap om den klassen (de elevene) de har ansvar for, for å kunne lykkes med å gi tilpasset opplæring. Denne kunnskapen handler i denne sammenheng om å forstå fenomenet barn med stort læringspotensial, og hvordan de fungerer i skolesettingen. Kunnskapen må da også omsettes til handling for at man skal oppleve endring og forbedring.

Børte et al. (2016) har gjennom sin studie utledet et sett forutsetninger for å lykkes med tiltak for barn med stort læringspotensial. De trekker frem anerkjennelse av at elevene trenger oppfølging, tverrinstitusjonelt samarbeid, tilpasset opplæring og fleksibel infrastruktur som disse forutsetningene.

Anerkjennelsen handler om å identifisere elevene slik at de får sine behov ivaretatt. Det refereres til Karnes og Stephens (2009; Sękowski & Łubianka, 2015; Børte et al., 2016, s.24) som sier forskrifter og andre reguleringer bør ha juridisk grunnlag i form av begrep og terminologi som gir rett til å lege til rette for spesialundervisning.

Tverrinstitusjonelt samarbeid er samarbeid mellom profesjoner og institusjoner i forbindelse med både identifisering i tillegg til utvikling og tilrettelegging av undervisningstiltak. Børte et al. (2016) beskriver fordelene med at man kan utnytte handlingsrom, muligheter og kompetanse på tvers av profesjoner i sektoren. Det må da legges til rette for kommunikasjon og utveksling av informasjon på tvers av institusjoner. I tillegg vil samarbeid på tvers av trinnene støtte elevens overgang mellom trinnene, da kan være en kritisk fase for eleven selv.

Tilpasset opplæring må ifølge Børte et al. (2016) være etter elevenes behov på samme måte som andre elevgrupper med rett til spesialundervisning. De viser til at handlingsrommet må åpnes på policy- og forvaltningsnivå, slik at den enkelte skole kan sette inn tiltak for elevgruppen. I denne sammenheng må skolelederne og lærerne forstå kjennetegn og innhold i betegnelsen barn med stort læringspotensial, samt pedagogisk kompetanse, slik at de kan tilrettelegge opplæringen.

Fleksibel infrastruktur er forutsetningen at det finnes en infrastruktur som sikrer fleksibilitet i opplæringsløpet, som støttes av tverrinstitusjonelt samarbeid. I tillegg må den enkelte skole ha en infrastruktur som gjør det lettere å identifisere, kartlegge, og møte elevenes behov gjennom tilpasset opplæring. «Strukturen må med andre ord muliggjøre tilpassede opplæringstiltak innenfor den ordinære undervisningen» (Børte et al., 2016, s.26).

Skolen må i denne sammenheng være bevisst over sitt handlingsrom, og benytter seg av det (Knutsen & Emstad, 2021).

2.4.5 Utfordringer i arbeidet for barn med stort læringspotensial

Det er viktig for elevene at skolen vet at de har et stort læringspotensial, og anerkjenner at de har andre behov og forutsetninger enn andre elever. Derfor trenger skolene mer kunnskap om hvordan de kan tilpasse opplæringen for disse elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

«Noe av utfordringen er ofte at manglende kunnskap og forståelse resulterer i for sene – og i noen tilfeller feil – tiltak til feil tid» (Smedsrud og Skogen, 2016, s.30).

Lærere som tar utfordringen, møter bekymringer med initiativ til å gjøre en forandring, noe som igjen utgjør en forskjell for eleven. Likevel blir det på den måten tilfeldigheter som

avgjør skjebnen til barna ettersom det ikke er alle barn som møter en slik lærer i løpet av skolegangen. (Smedsrud & Skogen, 2016)

De opplever også ofte at de først bør ivareta elever som av ulike grunner ikke får utbytte av ordinær undervisning (Brevik & Gunnulfsen, 2016). Selv om dette kan gjelde barn med stort læringspotensial, er det nok oftere rettet mot elever som sliter med skole.

Skeivfordelt prioriteringer kan også komme av manglende kunnskap (tro på at det er et behov der), tid, og støtte og opplæring for lærerne. I tillegg finner Lenvik et al. (2021), et systematisk problem som omhandlet mangelen på kommunikasjon mellom lærerne og mangel på lærere disponibel til å tilrettelegge hensiktsmessig.

I Brevik og Gunnulfsens (2016) undersøkelse finner de behovet for økt kompetanse om differensiering spesifikt for gruppen elever som har stort læringspotensial. I funnene kommer det frem at lærerstudentene foreslår at elevene med fordel kunne få differensiert undervisning som kombinert kognitive, sosiale, og emosjonelle kompetanser.

«Skoleledere bør [derfor] støtte lærerne i arbeidet med å tilpasse undervisningsmetoder omfattet differensiering samt avse tid og utvise tålmodighet» (Idsøe, 2015).

2.5 Erfaringer gjort av barn med stort læringspotensial i skolen

Mange elever med stort læringspotensial opplever ikke at de er en del av et læringsmiljø som motiverer eller gir faglige utfordringer. Før man gjør beslutninger om hva som er viktig og riktig å gjøre for barn med stort læringspotensial, må man også vite noe om erfaringer elevene gjør seg i skolen. Det er viktig å få frem hva barna selv erfarer. Det kan påvirke synet på behov for endringer i opplæringen i et annet perspektiv.

Studie av samlede funn over en tidsperiode på 25 år

En studie gjort i USA undersøkes det erfaringer barn med stort læringspotensial har i skolen. Det er en analyse av kvalitative studier fra de foregående 25 årene. Her ser Coleman et al. (2015) på elevers erfaringer med identitet, lidenskaper (interesser), å gå under en merkelapp, stigma, kultur, skole, akademisk motstand og mobbing.

«Gifted children may not be able to articulate it clearly, but they are aware of their differentness» (A. Robinson, 1990; N. Robinson, 1996; i Coleman et al., 2015).

Med dette menes at de anerkjenner at de har evnen til å gjøre ting, eller er interessert i områder som noen ganger ikke matcher evnene eller interessene til jevnaldrende barn. Likevel virker det som at de ofte avviser deres evner som hovedforskjellen. Forskerne mistenker at benektelsen for evne kan komme av elevenes forståelse av definisjonen av *giftedness*, hvor det blir likestilt med uanstrengt læring, og ikke som et resultat av hardt arbeid, dedikasjon, øving, motivasjon og standhaftighet (Coleman et al., 2015).

Bevisstheten av forskjellen mellom dem og deres medelever, kommer også med ønsket om å bli behandlet som *normal* i sosiale interaksjoner. Dette ønsket om å være normal påvirker ifølge Coleman et al. (2015) barna til å ta avgjørelser som kan begrense eller akselerere utviklingen deres. Disse avgjørelsene kan både være bevisst eller ubevisst. Fra elevers perspektiv kan nemlig merkelappen som et barn med stort læringspotensial gi både fordeler og ulemper. I en av studiene (vist til i Coleman et al., 2015) snakker barn om å være flau over å bli brukt som et eksempel for klassen, å være forvirret av å bli terget av andre elever, og å bli lei seg når lærere blir skuffet over resultater på prøver.

Barna hjemme – i Norge

We want to be educated (Lenevik et al.) er en studie publisert 2021, som gir god innsikt i den norske skolen. Studien undersøker hvordan barn med stort læringspotensial i Norge opplever (ser på) utdanningen. De undersøker utdanningserfaringer av syv elever i en alder av tolv til femten. Studien viser en rekke systematiske problemer relatert til lærere, skoler, tilpasset opplæring, og overordnede problemer, som opplæringsloven.

Studien viser at lærere kan være en type fremmede eller hemmende faktor i barn med stort læringspotensials opplæring, basert på deres kunnskap og holdninger. Dersom de ikke differensierer opplæringen som blir gitt, og/eller har vansker med klasseledelse, kan de bli en hemmende faktor. Elevene forklarer en god lærer som en som klarer å differensiere læreplanen og tilpasser det til alle elevers behov, er vennlig men streng dersom nødvendig, skaper et rolig og innbydende læringsmiljø, og gir skikkelige tilbakemeldinger (Lenevik et al., 2021).

Studien avdekket ulike måter å lære på i skolen. Informantene fant glede i å lære nye ting, og mente at diskusjoner var fruktbar for læring og spørsmål som krevde refleksjon var givende (Lenevik et al., 2021). Dersom de ikke får dette, kan de kjede seg og bli frustrert. Informantene understreker ønsket om ordentlig opplæring med behov for tilpassing og tilrettelegging, ikke

‘selv-studie’. «The informants also need less repetition, varied instruction, more freedom to choose, facilitated education, and grouping by levels» (Lenvik et al., 2021, s. 230).

Analysen viste hvordan inndeling av grupper og gruppearbeid i heterogene grupper førte til at disse elevene satt med alt arbeidet og måtte bære hele gruppen. Informantene mente selv at det ville være bedre dersom gruppene var inndelt etter nivåer, men var blitt fortalt at det ikke skal være elitært.

Med kjedsomhet og frustrasjonen viser også informantene til egen forstyrrende oppførsel. De rapporterer om utfordringer med å konsentrere seg og å legge i innsats i langtekkelige og unødvendige oppgaver. På den andre siden avdekket analysen perfeksjonisme, hvor elevene er redd for å gå glipp av noe og må være asjur med skolearbeidet.

Studiene indikerer at erfaringene til barn med stort læringspotensial i skolen er dominert av følelsen av å være annerledes, og forsøk på å finne seg selv (identitet). Følelsen av å være annerledes kommer oftere utenfra, og stammer fra elevers læring(forståelse) av sosiale interaksjoner og at disse sosiale interaksjonene er påvirket av merkelappen å være barn med stort læringspotensial. Etersom barn med stort læringspotensial er en heterogen gruppe inkludert et mangfold, vil variasjoner av erfaringene kunne inneholde komponenter som å vente på andre, å ikke bli utfordret, akademisk motstand, og i noen tilfeller å bli mobbet. I tillegg viser det at skolekonteksten gir stor innflytelse på barnets oppfatning av å føle seg akseptert og muligheten til å uttrykke sin identitet. Som studie gjort av Lenvik et al. (2021) indikerer, er ikke det norske utdanningssystemet tilstrekkelig forberedt på å gi barn med stort læringspotensial de forholdene de trenger for å fremme deres utvikling.

2.6 Konsekvenser av tilpasset opplæring i skolen

Barn med stort læringspotensial kan oppleve både god og dårlig tilrettelagt opplæring i skolen. Dette kan påvirke skolegangen og barna i større eller mindre grad. Dersom utdanningssystemet ikke er tilstrekkelig god på å tilrettelegge opplæringen, kan det følge negative utfall for barnet.

2.6.1 Mulige negative utfall

Som Winsor og Mueller (2020) forklarer kommer det risikofaktorer ved å være annerledes. Barn med stort læringspotensial er en elevgruppe man normalt ikke regner med å risikere å mislykkes akademisk. Barna kan møte på utfordringer i skolen som kan være av faglig art i form av manglende tilrettelegging for læring, eller sosiale, individuelle og/eller samfunnsmessige.

Manglende motivasjon og underyrtelse

«Unfortunately, many gifted students seem to lack motivation in school» (Sigle & McCoach, 2005, s.22). Coleman et al. (2015) finner hvordan det å vente er vanlig i klasserommet. Resultatet av å måtte vente var ofte kjedsomhet, noe som kan gå utover motivasjonen for skolearbeidet. Dette kan også føre til akademisk motstand. Man finner at elevene med stort læringspotensial ikke presterte slik de kunne. De vekslet mellom å underprestere, pestrere tilfredsstillende og å prestere med toppresultater. Bennett-Rappell og Northcote (2016) skriver at bare halvparten av barn med stort læringspotensial når sitt potensial. De ser på hvilke læringsstrategier som påvirker prestasjonene til barna i skolen. Ettersom mange elever opplever skolen som en plass av kjedsomhet, lite motivasjon, hvor de er avkoblet, vil noen elever tilegne seg dårlige metoder for å klare seg i skolen.

Årsakene til underprestasjon blant barn med stort læringspotensial er komplekse (Smedsrud & Skogen, 2016). Ifølge Idsøe (2014) har vi å gjøre med elever som kan finne mange aspekter ved det vanlige skoleopplegget frustrerende og irrelevant, og som ikke er motivert til å fortsette med oppgaver og aktiviteter de har vist de mestrer.

Å underprestere i skolen kommer av fire underliggende årsaker (Sigle & McCoach, 2005). (1) Det kan være en maskering av mer alvorlige psykiske, kognitive eller emosjonelle problemer. Som Wiley (2020) beskriver kan det være en forsvarsmekanisme i frykt for å ikke prestere godt nok i forhold til hva merkelappen «gifted» innebærer. (2) Det kan være et symptom på en mismatch mellom medelever og skolemiljøet deres. (3) Det kan resultere fra egne holdninger om seg selv og deres skolegang. Her kan elevene oppleve at uansett hvor mye arbeid de legger ned i læreplanen under deres nivå av forståelse, får de lite ære for det arbeidet (Wiley, 2020). (4) Og det kan være grunnet mangel på selvregulering og læringsstrategier.

Når barn med stort læringspotensial ikke opplever skolen som verdifull og nyttig, vil de, som de fleste andre barn, miste interessen. Noen ganger kan de også begynne å oppføre seg dårlig, skape bråk eller stå bak andre læringsforstyrrende atferd som hindrer et godt klassemiljø. (Smedsrud og Skogen, 2016). Coleman et al. (2015) viser til at oppførsel kan bli påvirket av stigma og forventninger rundt merkelappen som barn med stort læringspotensial. Barna som etterlengter *normalen*, lærer seg strategier hvor de påvirker sosiale interaksjoner med andre ved å styre informasjonen folk har om dem. Dette kan være ved å gi eller holde tilbake informasjon, eller ved å omdirigere situasjonen.

Ettersom mange lærere ikke kobler denne type atferd til stort læringspotensial, kan det medføre misforståelser, og manglende adekvat opplæring. Den negative oppførselen kan havne i fokus som gjør at læreren heller vil dempe eller straffe oppførselen, og dermed vil den underliggende årsaken aldri bli identifisert. Da vil man med andre ord risikere at barn med stort læringspotensial kan utvikle vansker som oppmerksomhetsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og mulig droppe ut av skolen.

Psykisk helse

Barn med stort læringspotensial kan være gode til å skjule både identitet og lærevansker, men dette kan også gjelde mental helse. Det som Coleman et al. (2015) beskriver som følelsen av å være annerledes, forklarer Silverman (2002, i Winsor & Mueller, 2020) som å være utav balanse med seg selv, nærmeste familie eller skolemiljø. Dette kan være den kognitive, sosiale, emosjonelle eller fysiske utviklingen som kan være ut av balanse. Winsor og Mueller (2020) refererer til studier som viser hvordan frykten for å skille seg ut blant medelever ofte overveier ubehaget ved å ikke være seg selv, spesielt dersom lærere, medelever eller nær familie har et negativt syn på barn med stort læringspotensial. Dette kan gå utover barnas mentale helse. Barn med stort læringspotensial kan demonstrere avanserte kognitive evner og over gjennomsnittet akademiske evner. De kan derimot oppleve utsetninger i den sosiale og emosjonelle utviklingen. Coleman et al. (2015) refererer til studier som viser at barn med stort læringspotensial erfarer mobbing på samme måte som andre elever, og kan til og med være mobberen av deres medelever. Her forklares det at barna gjenkjenner at andre dømmer dem, og at det er det som initierer mobbeoppførsel blant andre. De er gjerne stille angående hva som skjer og unngår oppmerksomhet rundt det. Men, for enkelte elever, kan en liten hendelse være svært stressende.

Som Idsøe (2015) forklarer kan elevene ha økt sensitivitet, og utviklingen av sosial kompetanse kan forsinkes mens de forgjeves leter etter andre som ligner dem, og som de kan dele seg selv med, og lære evnen til kameratskap.

Barn med stort læringspotensial kan utvikle et skjevt selv bilde ettersom opplevelsen av hvordan de tenker og forstår verden og sosiale settinger på er annerledes en blant sine jevnaldrende (Smedsrud & Skogen, 2016). Det er ikke alltid de forstår hvorfor. På denne måten kan de utvikle vansker knyttet til følelsen av å være annerledes og misforstått i sosiale settinger. Videre trekker Smedsrud og Skogen (2016) frem hvordan manglende tilpasset opplæring har sammenheng med utvikling av mer alvorlige psykiske problemer. Dette kan komme til syne ved at de velger å isolere seg fra sosiale sammensettinger.

I noen tilfeller er barn med stort læringspotensial gode på å maskere tristhet, depresjon, ensomhet eller emosjonelle isolasjon (Winsor & Mueller, 2020). Winsor og Mueller (2020) forklarer hvordan dårlig egnet mestringsmekanismer og overveldende følelse av håpløshet, hjelpløshet, og verdiløshet kan føre til at barna omfavner isolasjonen som kan lede til ensomhet, og depresjon sammen med selvmordstanker, handlinger og forsøk.

«Hovedpoenget [...] er ikke å si at [barn med stort læringspotensial] har en spesielt høy selvmordsrisiko, men heller å beskrive hva sosial isolasjon kan gjøre med et menneske, og hvordan det kan oppleves å være annerledes» (Smedsrud & Skogen, 2016, s.55). Forskning foreslår at barn med evner utover det vanlige, som erfarer depresjon og mer alvorlige emosjonelle konflikter, ofte håndterer flere utfordringer (Winsor & Mueller, 2020). Wiley (2020) finner i sin studie at kombinasjonen av manglende sosial tilhørighet og eksistensielle tanker ofte er bakgrunn for bekymring for depresjon ovenfor denne elevgruppen. Likevel foreslår empiriske bevis at det ikke kan sies noe om denne relasjonen (Wiley, 2020).

Som Heller (2004) argumenterer, trenger ikke nødvendigvis alle barn med stort eller ekstraordinært læringspotensial hjelp, men at det er uansvarlig å la de gå alene med deres personlige og sosiale problemer/utfordringer.

Som beskrevet over kan barn med stort læringspotensial møte utfordringer. Idsøe og Skogen (2019) forklarer at dette handler om risikoen for at barna ikke blir sett og møtt med adekvate læringsvilkår, faglig og sosialt, og at skolen forsømmer deres behov for oppgaver og aktiviteter som svarer til deres forutsetninger.

Dersom man er forberedt, og klarer å gi variasjoner i undervisningen som er tilegnet barnas nivå, vil man kunne bidra til å gi elevene positive utfall.

2.6.2 Mulige positive utfall

Erfaringene blant barn med stort læringspotensial er annerledes når skolen er forberedt. Læringsforutsetninger påvirkes av anstrengelse, arbeid og de relasjonene de inngår i, og potensialet for læring endres over tid, alder, motivasjon, opplevelse og erfaringer (NOU 2016:14). Siegle og McCoach (2005) trekker frem motivasjon som en av de viktigste faktorene til å prestere godt. De beskriver motiverte barn, de som finner verdi i skoleerfaringen, og som trives og tror på at det de gjør produserer gunstige utfall. Dette er også barn som har troen på at de har ferdighetene til å være suksessfull, og stoler på omgivelsene sine og forventer at de kan lykkes. Når barn med stort læringspotensial liker oppgavene på skolen, er de instinktivt motivert til å gjøre det bra (Siegle & McCoach, 2005). Elevene beskriver, i Colemans et al. (2015) studie, skolen som gøy og full av lek, og en annen verden av læring hvor de også trives og føler seg akseptert. Dette var hovedsakelig på skoler eller i klasserom hvor der var flere barn med stort læringspotensial, men det viser hvordan omgivelsene gjør forskjell på erfaringene.

Funn i studien gjort av Bennett-Rappell og Northcote (2016) viser en-til-en undervising, positiv holdninger til identifikasjon og differensiering som strategier for å fremme utviklingen til elevene. Et viktig funn i studien var hvordan relasjoner var en viktig faktor for å utbedre underprestering blant barn med stort læringspotensial, og at når elever identifiserer seg med en rollemodell og opplever å arbeide til sitt potensial er verdt tiden, vil underpresterende oppførsel reversere (Bennett-Rappell & Northcote, 2016). Dette gjør lærerrollen sentral for læringsmiljøet. Studien fremhever behovet for personlig oppmerksomhet fra lærere til barn med stort læringspotensial, og at de trenger godt planlagt undervisning med individualiserte læringsstrategier for å kunne se potensialet deres oppnådd, selv om de er rike med potensial. Tidlig oppmuntring ville bidra til å hjelpe barn og unge lede produktive og meningsfulle liv. (Siegle & McCoach, 2005). På grunn av mangfoldet innad i elevgruppen, er det ikke slik at en metode fungerer for alle. Derfor blir også relasjonen med lærer og kjennskap til elevene viktig i opplæringen.

3.0 Metodekapittel

Forskning i hermeneutisk tradisjon har som mål å vise at en rekke faktorer spiller inn på måten vi forstår og fortolker sosiale fenomener på (Brottveit, 2018).

Fenomenologisk forskning vil søke nøyaktige beskrivelser av hvordan bestemte fenomener oppleves fra et førstepersonsperspektiv (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Høgheim (2020, s.143) forklarer det som «å beskrive fellestrekk ved et gitt fenomen for en gitt gruppe mennesker basert på deres opplevelser og erfaringer».

Min oppgave ligger et sted mellom fenomenologien og hermeneutikken.

En mer nyansert tradisjon, utviklet av Lindseth og Nordberg (2004), er fenomenologisk-hermeneutisk. Formålet med forskningen er her å studere et fenomen i lys av tidligere kunnskap. Fenomenologisk-hermeneutiske tradisjon gir muligheten til å beskrive fenomenet ut ifra tidligere erfaringer som alle kan gi ulike forståelsesmåter.

Videre i dette kapittelet vil jeg presentere hvilke metoder jeg har brukt i min studie, samt hvordan jeg gikk frem i analysen.

3.1 Forskningsmetode

Skal man forske på det som skjer i skolen, må man anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (Christoffersen & Johannessen, 2012). Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg fremgangsmåten for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver de viktigste kjennetegnene ved forskningsmetode som åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon.

Innenfor samfunnsforskning skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder.

Brinkmann og Tanggaard (2012) forklarer at det ikke finnes en allment akseptert definisjon av hva kvalitativ forskning er, men at begrepet *kvalitativ* står i motsetning til *kvantitativ*. Når det er snakk om kvalitativ forskning, handler det vanligvis om interesser for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. I kvantitativ forskning er man interessert i kvantiteter. Man undersøker hvor mye som finnes av noe man anser som viktig.

Krumsvik et al. (2019) refererer til Saharan Merrians fem kjennetegn på kvalitativ forskning.

Dette er (1) målet om å forstå oppfatningen individet har av sin egen livsverd og tilvære, (2) at forskeren ofte er det primære instrumentet for datainnsamlingen og analysen, (3) at det blir nytta feltarbeid, (4) at det er en induktiv tilnærming til analysen, og at (5) funnene er basert på «rike skildringer».

Denne studien er en kvalitativ studie hvor jeg undersøker hvordan de som arbeider i skolene (lærere, spesialpedagoger og rektor) arbeider med barn med stort læringspotensial, hva de vet om barna og hvilke erfaringer de har gjort seg. For å kunne få en forståelse av hvordan det er i norsk skole per dags dato, må jeg få et innblikk i hvordan den enkelte som jobber i skolen opplever innholdet i og arbeidet med *barn med stort læringspotensial*.

Kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende antakelser eller forutsetninger (Creswerr, 2007 i Nilssen, 2012, s. 25). Den ontologiske forutsetningen er at det eksisterer mange virkeligheter, hvor virkeligheten ses på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert (Nilssen, 2012, s. 25). Dermed kan forsker og deltakere i forskningen oppfatte virkeligheten ulikt.

Studien min ønsker å få tak i deltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten. Dermed deres oppfatning av barn med stort læringspotensial i skolen. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming i denne studien, og bruke en kvalitativ metode for innsamling av data.

Christoffersen og Johannessen (2012) forklarer hvordan kvalitative metoder i større grad er fleksible og derfor også tillater spontanitet og tilpasninger i interaksjoner mellom forsker og deltaker. De kvalitative forskningsmetodene er utviklet for å kunne belyse menneskelige opplevelse, erfaringsprosesser og det sosiale liv (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Hovedmålet vil for den kvalitative forskeren vil ifølge Krumsvik (2019) være å se på ulike fenomen fra et emisk innsideperspektiv, der individene prøver å fortolke omverden, og forskeren prøver å forstå hvordan de fortolker denne omverden. Emisk perspektiv refererer til kulturell virkelighet slik den erfares og beskrives av medlemmer av et bestemt samfunn (Wæhle, 2012 i Krumsvik, 2019, s.28).

3.2 Kvalitativ metode: semistrukturert intervju

Forskning som omgrep viser til en prosess som kan frambringe nye kunnskaper og økt viten gjennom systematisk arbeid (Krumsvik et al., 2019). For å frambringe kunnskapen har vi behov for egnet metoder. Krumsvik et al. (2019) beskriver metode som en systematisk framgangsmåte eller å følge en bestemt vei mot et mål. «I en intervjuundersøkelse får man muligheten til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv» (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.20).

Kvalitative intervjuer er blant de mest brukte måtene å samle inn kvalitative data på. Dette forklarer Christoffersen og Johannessen (2012) er grunnet i at det er en fleksibel metode som

gir muligheten for å skaffe fyldige og detaljerte beskrivelser. I tillegg forklarer de hvordan de fleste informanter og deltakere i forskning vil kjenne seg komfortable i et intervju, forutsatt at tema ikke er sensitivt eller vrient.

I denne studien har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju. Dette er grunnet i at jeg ønsker å forstå hvordan skolen arbeider med barn med stort læringspotensial. Kvalitative intervjuer gir muligheten til å gå i dybden og kan bidra til en bedre forståelse av fenomener man undersøker.

Kvale og Birkmann (2009, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål.

Ifølge Brottveit (2018) omtales gjerne forskningsintervjuet som et dybdeintervju eller et samtaleintervju. Videre forklares dette med at det kjennetegnes med åpne spørsmål og svarkategorier, som vil si at informantene selv former sine svar med egne ord og begreper.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. De forklarer hvordan den kvalitative intervjueren oppfordrer til å beskrive opplevelser og følelser, og handlinger så nøyaktig som mulig. Her bør variasjonen og de mange forskjellene og typene komme til uttrykk.

Strukturen i intervjuene kan være ulike. Vi har strukturerte, semistrukturerte (halvstrukturerte) og ustrukturerte (uformelle). I denne sammenhengen ønsket jeg at deltakerne snakket om konkrete erfaringer, holdninger og temaer. Likevel ville jeg at både muligheten for tilleggsspørsmål og utdypende svar skulle være tilgjengelig, dersom det var behov for det. Dermed valgte jeg å ha et semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju kjennetegnes med at de gjerne følger en intervjuguide knyttet til forskningsspørsmål i prosjektet, men hvor det er åpent for å stille flere spørsmål underveis i intervjuet dersom det virker relevant. Høgheim (2020) forklarer det som en strukturert utspørring med rom for utforsking av uforutsette og relevante temaer underveis i intervjusituasjonen. «Målet med halvstrukturerte intervjuer er først og fremst for å belyse et fenomen eller et tema fra flest mulige ståsteder og innfallsvinkler og samtidig ivareta en felles struktur i intervjuene» (Brottveit, 2018, s.93). At intervjuene kan legges opp på ulike måter, gjør også at det skaper data med ulike potensial (Skilbrei, 2018).

3.3 Utvalg av deltakere i forskningsprosjektet

Jeg skulle i denne studien ha seks forskningsdeltakere til å delta som informanter i forskningsintervjuer. Ved å ha seks informanter er det nok informanter til å kunne gi variasjon i resultater, samt nok informanter til at det ikke blir overveldende mye data å håndtere/analysere. Utvalgsstrategien var *kriteriebasert*. Dette forklarer Christoffersen og Johannessen (2012) som at utvalget av deltakere velges etter de som oppfyller spesielle kriterier. Valg av deltakere i dette prosjektet ble påvirket av tre satte krav. Det første kriteriet var erfaringer med å møte på og arbeide med barn med stort læringspotensial. Det andre var å jobbe på 1. til 7. trinn på skolen. Til sist var det viktig for meg at deltakerne jobbet på ulike skoler for å få en bredere variasjon.

Det er kontaktlærere som møter elevmangfoldet i hverdagen og som har større sjanse for å oppdage barn og elever som skiller seg ut, og ikke minst som har i oppgave å tilrettelegge for dem. Dermed vil det være kontaktlærere som gjerne har utbredt erfaring og eventuelle verktøy og metoder. Likevel er det spesialpedagoger som får kunnskap om elevgruppen gjennom blant annet utdanningen, noe som gjør det interessant å undersøke hva spesialpedagoger ute i skolene nå har erfart og erfarer.

I utgangspunktet ville jeg intervju tre spesialpedagoger og tre lærere. Med det ville jeg få frem ulike perspektiver fra ulike arbeidsstillinger.

Men, etter en del evaluering, og etter to gjennomførte intervju, fant jeg at det sjeldnere er spesialpedagoger som erfarer å møte barn med stort læringspotensial. Derfor endret jeg antall deltakere av hvert 'yrke'. Dermed ble det endret til fire lærer og to kontaktlærere. Det ble endret enda en gang før alle intervjuene ble gjennomført.

Etter at jeg på en skole etterspurte informanter, var det blant annet en rektor som tilbydde sin deltakelse. Dette gjorde meg nysgjerrig og ikke minst interessert i hvilke erfaringer en rektor, som på skolen er regnet å være øverste leder, har med temaet jeg har i oppgaven min. Dermed ble det igjen gjort en endring hvor jeg inkluderte rektoren. Deltakerne i studien var da tre lærere, to spesialpedagoger og en rektor, noe som gir enda større mulighet for variasjon i perspektiver, erfaringer og meninger. De var også fordelt på fire skoler. Det viste seg nemlig litt vanskelig å få informanter, hver fra hver sin skole. Derfor ble enkelte informanter fra samme skole. Men, ut ifra stillinger og svar i intervju viser det likevel forskjeller, noe som kan tyde på at det er ulike meninger innad i samme skole.

3.3.1 Presentasjon an deltakerne

Som forklart over er tre av informantene mine lærere, to spesialpedagoger og en rektor, som alle arbeider på en grunnskole. Av deltakerne har fire av seks erfart å jobbe med elever med stort læringspotensial, hvor to av dem har en elev i sin klasse nå.

Bakgrunnsinformasjon	L1	L2	L3	S1	S2	R
Nåværende stilling	lærer	lærer	lærer	lektor/spes.ped	spes.ped	rektor
Kjønn	kvinne	kvinne	mann	kvinne	mann	kvinne
Trinn	syvende	syvende	syvende	1. til 4.trinn	5. til 7.trinn	grunnskolen
Erfaring som lærer	29 år	15 år	11 år	15 år	10 år	17 år
Erfaring med elevgruppen	Ja, men ikke nå	Ja, nå	Ja, nå	Nei, bi-ting	Nei, men kartlegging	Ja, men ikke nå

(spes.ped = spesialpedagog)

Lærerne jobbet alle tre på syvende trinn under intervjuene. Men, jeg vet at to av lærerne har jobbet på de yngste trinnene også, og fulgt klasser opp i trinn. En av dem har også erfaring fra ungdomsskolen. Ettersom rektor har lang erfaring som lærer vil en kunne se i svarene at hun tidvis svarer som lærer, og andre ganger som rektor.

3.4 Innsamling og behandling av datamateriale

Innsamlingen og behandlingen av datamaterialet foregikk over flere steg. Jeg startet med å sende inn søknad til NSD, og i den sammenheng, etter godkjenning, sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema. Videre intervjuet jeg informantene en-til-en før jeg transkriberte hvert intervju, og analyserte dataene.

3.4.1 NSD – Norsk senter for forskningsdata

Før jeg satte i gang med forskningsprosjektet sendte jeg inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata for godkjenning. Søknaden ble godkjent 22. september 2021.

Godkjenningen av prosjektet lot meg gå videre med valg av deltakere og innsamling av datamateriale. (vedlegg 1)

3.4.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Jeg lagde et informasjonsskriv (vedlegg 2) som ble sendt ut sammen med forespørselen om deltakelse i masterprosjektet mitt. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om tema i masteroppgaven min, mine oppfatninger og årsaker til at jeg valgte tema barn med stort læringspotensial. I tillegg ble det forklart hva jeg som forsker ønsker av dem som deltakere i forskningsprosjektet. Det ble også informert om hva de som deltakere i forskningsprosjektet har rett på/til før og under tiden prosjektet er aktivt. Ved å gi informasjonsskrivet sammen med forespørsel om deltakelse, ville de som fikk forespørsel få en god og klar oppfatning av hva de ville deltatt på før de valgte om de ville eller ikke ville delta på forskningsprosjektet. På dette informasjonsskrivet var det også lagt ved et samtykkeskjema over hva de sier seg enig i ved å delta i forskningsprosjektet. Dette fikk de muligheten til å signere under når vi møtte til intervju (de som ble intervjuet over zoom fikk signere ved en anledning vi møttes fysisk).

3.4.3 Innsamling av datamateriale og gjennomføring av intervju

Datamateriale samlet jeg inn ved intervju. «Gjennom intervjuet søker en å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.47). Intervjuene var semistrukturerte (halvstrukturert). Det vi si at intervjuguiden er den samme for alle informantene, alle får de samme spørsmålene, men hvor det er rom for utdypning og oppfølgingsspørsmål som kan være ulike. Som Brottveit (2018) skriver, er det fruktbare med halvstrukturerte intervju nemlig muligheten til å stille utdypnings- eller oppfølgingsspørsmål.

Intervjuene ble gjennomført en-til-en, både ved fysisk møte og over zoom etter hva som var foretrukket og mulig for deltakerne. To av intervjuene måtte gjennomføres over Zoom grunnet mangel på tid fra deltakerne. Individuelle intervjuer er brukt som kilde til kunnskap om hvordan fenomener, kategorier og relasjoner ser ut fra informantenes ståsted (Skilbrei, 2019). Skilbrei (2019) forklarer hvordan individuelle intervju gir mulighet for at den individuelle fortellingen og fortolkningen trer klarere frem, i tillegg til at det både ivaretar deltakerne og anonymiteten bedre. Intervjuet ble ledet av meg med en intervjuguide. Intervjuguiden (vedlegg 3) inneholdt om lag nitten spørsmål. Enkelte spørsmål var knyttet opp til spørsmålet før, noe som gjorde at ikke alle spørsmål var mulig å stille/få svar på. For eksempel var spørsmålet om de noen gang hadde arbeidet med et barn med stort læringspotensial etterfulgt av spørsmålet om hvordan de arbeidet med elever med stort læringspotensial. Ikke alle hadde arbeidet med barn i denne elevgruppen, som gjorde at

spørsmålet om hvordan ble irrelevant. I tillegg var det lagt inn rom for at tilleggsspørsmål kunne dukke opp dersom det var interessant. Ellers fikk informantene fortelle det de ville og hvor mye de ville. Sjansen til å uttale seg tilnærmet fritt ut ifra spørsmålene som var gitt, tok alle deltakerne, med varierende lengde på svarene. Noen var veldig engasjerte, selv med få spørsmål, og kunne snakke om mer enn det som var etterspurt. Dette gjør at noe av datamaterialet som var samlet inn, ikke er relatert i like stor grad til undersøkelsen, men også at det ble gjort flere funn. Det opplevdes å være god flyt, og at deltakerne fikk fortalt det de ønsket. Intervjuene varte om lag 20 til 40 minutter. Alle intervjuer ble tatt opp på lydopptaker for senere å bli transkribert. Underveis i intervjuene noterte jeg på intervjudokumentet kort hva deltakerne svarte på hvert av spørsmålene, men utfylte og rettskrev senere ved hjelp av lydopptakene.

3.4.4 Transkribering

Etter gjennomført intervju gikk jeg over til å transkribere intervjuene. Dette gjorde jeg ved å lytte til lydopptakene og skrive av det jeg hørte. Jeg inkluderte latter og enkelte deler hvor de brukte kroppsspråk i tillegg til muntlig uttrykk. Dette var for å minske sjansen for å miste meningsinnhold og stemning i samtalene. Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.205). Som Tanggaard og Brinkmann (2012) forklarer kan transkribering av data være utfordrende. De trekker frem hvordan det talte og det skrevne ord er to svært forskjellige språklige medier, og at idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen i skrift, fryser man noe fast. Det er kjent at en mengde informasjon går tapt idet man transkriberer, ettersom hverken kroppsspråk eller stemmeføring lar seg umiddelbart transkribere. Dette gjelder også visse språklige fenomener.

Det kan påvirke hvordan man leser sitater senere dersom man ikke tar det med i beregninger og vurderinger av uttalelsene.

I prosesser fra tale til skrift skjer det abstraksjoner. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer lydopptaket som første abstraksjon. Her går det tap av kroppsspråk, holdning og gester. Neste er transkripsjonen av intervjusamtalen hvor man mister stemmeleie, intonasjon og åndedrett. Transkripsjoner er dermed svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler.

3.5 Analyse av datamaterialet

Analyseprosessen handler ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012) om å analysere og syntetisere, og målet er å ende med et overblikk over materialet som setter en i stand til å se nye sammenhenger, eller motsatt, hvor resultatet er et nytt blikk for motsetninger og diskontinuiteter. Å analysere forklarer de som å bryte ned, og dele noe i mindre deler, og å syntetisere beskriver de som å bygge opp og sette sammen. Dette er en generell framgangsmåte som kalles innholdsanalyse. Høgheim (2020) forklarer innholdsanalyse som en analytisk tilnærming som har som mål å tolke innholdet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av temaer og mønstre. Jeg valgte å gå inn i analysen med et åpent sinn hvor jeg i utgangspunktet holdt meg til forskningsspørsmålene, men var åpen for funn som kunne dukke opp i datamaterialet.

Videre vil jeg vise hvordan jeg gikk fram i analyseprosessen.

3.5.1 Analyseprosessen

Etter at alle intervjuene var transkribert, startet jeg med å lese gjennom og lete etter funn som kunne si om det forskningsspørsmålene spør om, samt om det er noe om utpeker seg som interessant. Jeg brøt utsagt og sitater ned for å finne likheter og ulikheter før jeg samlet de igjen og lagde kategorier.

Koder er en forutsetning for å fa tak i meningsholdet og tolke det. Det er en kategorisering av det som står i en tekst, her i transkripsjoner av intervju, og er en del av tolkningsprosessen. (Christoffersen & Johannessen, 2012) Man tar rådata slik de er, og reduserer de til meningsbærende bestanddeler, som da er koder (Høgheim, 2020). Det er nøkkelord som brukes på tekstsegmenter for å identifisere dem senere, og eventuelt sammenlikne, kontrastere og telle opp hvor framtrædende noe er (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.39).

Kodene er både induktive og deduktive. De kommer av kategorier som kommer fra selve materialet (induktive), og fra forskningsspørsmål, hypotese og nøkkelbegreper (deduktive). «Målet er å utvikle kategorier som fanger de studerte erfaringene og handlingene fullt ut» (Kvale & Birkmann, 2015, s.226).

Tatt utgangspunkt i Høgheim (2020) sin presentasjon av analyseprosess, viser jeg under steg for steg, hvordan jeg har gått frem i analysen min.

Steg 1: Lese gjennom intervju

Etter at alle intervjuer var transkriberte, leste jeg gjennom alle for å få en oversikt. Oversikten gjald både mengden data, organisert etter ansatte i skolen, og innholdet i dataene. Her lette jeg også etter likheter og ulikheter, og utsagn som virket interessante for meg. Dette gav meg et overblikk over hvilke svar jeg har fått. Jeg dannet meg et også en formening over hvilke funn jeg ville kunne presentere i forhold til forskningsspørsmål og problemstilling.

Steg 2: Koding

Jeg importerte alle intervjuene inn i Nvivo. Analyseprogrammet Nvivo er et digitalt program som gir muligheten til å analysere tekstdata på flere måter. I Nvivo hadde jeg muligheten til å ha alle dokumentene samlet og lage en oversikt over inndelte kategorier. Kategoriene var en samling av koder som var like. Disse ble dannet deduktivt ved å gå ut ifra forskningsspørsmålene. Her delte jeg inn i definisjon, kunnskapskilde, opplevelser fra hvert av yrkene (lærer, spesialpedagog og rektor), positive og negative konsekvenser.

Det ble også laget induktive kategorier. Dette var kategorier av funn gjort i selve materialet. Det kunne være noe som ble sagt av flere eller alle deltakere, noe som ble trukket frem som viktig, eller noe jeg bet meg merke i som interessant. Dette ble kategorier som ansvar, interessante utsagn og behov for endring.

Jeg markerte deler av tekstene som var like og la de inn i kategorier.

Steg 3: Kategorisering

I denne delen skal man se de ulike delene av datasettet som en helhet og bruke kategorisering for å få et større perspektiv dataene man jobber med (Høgheim, 2020). For å få en oversikt over alle kategorier og eventuelle underkategorier som dukket opp, valgte jeg å lage et skjema i Excel. I Excel lagde jeg en oversikt med alle deltakerne, og delte jeg inn kategorier og underkategorier både ved plassering og farger. Nedover fulgte jeg inndelingen ved å krysse av hvem av informantene som sa noe innad i kategoriene. Dette gav en oversikt både av temaer og hvem som mente hva.

Neste side viser et bilde av hvordan jeg arbeidet og satte opp i excel.

Kategorier		Koder	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Spesialpedagog 1	Spesialpedagog 2	Rektor
Bakgrunnsinfo:								
Nåverende stilling		B Ns	Lærer	Lærer	Lærer	Lektor/Spes.ped.	Spes.ped.	Rektor
Kjønn		B K	Kvinne	Mann	Kvinne	Kvinne	Mann	Kvinne
Trinn/aldre på barn nå		BT/A	Syvende trinn	syvende trinn	syvende trinn	1. til 4. trinn	5. til 7. trinn	grunnskolen
Erfaring 1: som lærer		B E1	29 år	15 år	11 år	15 år	10 år	17 år
Erfaring 2: med elevgruppen		B E2	Ja, men ikke nå	Ja, nå	Ja, nå	Nei; en bi-ting	Nei; men kartlegging	Ja, men ikke nå
Begrepsforståelse								
Sikkerhetsgrad								
		K1 S						
	Usikker	K1 S U		x				
	Delvis sikker	K1 S Dv	x			x	x	x
	Sikker	K1 S S						
	Veldig sikker	K1 S Vs			x			
	(med kildehenvisning)							
Beskrivelse av barna								
		K1 B						
	Stort potensial for læring	K1 B Sp		x			x	
	Lærer raskere	K1 B Lr			x	x	x	
	Nysgjerrig	K1 B N				x		
	Ligger foran medelever	K1 B Lfm	x		x	x		x
	God / supergod	K1 B Sg		x			x	x
	De skiller seg ut	K1 B Su	x				x	
	Kan nå lengre	K1 B Ni						
	Kan overprestere	K1 B O			x			
	Evner til å forstå/finne ut	K1 B E					x	x
	Reflektert	K1 B R					x	x
	Overfører kunnskap	K1 B Ok						x
	Kan mye	K1 B Km	x				x	x
Kunnskapskilde								
		K1 K						
	Videre utdanning	K1 K V			x	x		
	Master	K1 K Vm			x			
	Spesped	K1 K Vs				x		
	Lest selv	K1 K L	x		x	x		
	Virenskaplig artikkel	K1 K Lv			x			
	Medstudenters oppgaver	K1 K Lm				x		
	Annet	K1 K La	x					
	Programmer på TV	K1 K P						
	Erfaring	K1 K E	x	x				x
	i møte med elever	K1 K Ee		x				x
	Jobben	K1 K Ej	x	x				x
Vurdeering av								
Tilrettelegging								
		K2 T						
	God	K2 T G						
	God nok	K2 T Gn		x			x	
	Verken god eller dårlig	K2 T Vgd	x		x			
	Ikke god	K2 T Ig				x		x
	Vanskelig å reffe riktig	K2 T V		x				

(Bilde: Organiseringen av kodingen)

Steg 4: Analysere

Etter at tabellen var satt opp la jeg merke til resultater jeg ikke hadde regnet med å finne. Dette var interessant, og jeg valgte å inkludere det da det oppleves relevant, selv om det ikke var noe jeg var ute etter under intervjuene. Tabellen gav også en oversikt over seks kategorier, med underkategorier, som vil bli presentert i analysekapittelet. Disse kategoriene gav en utdypende og bred, samt sammensatt oversikt over situasjonen i skolen og som kan gi svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Steg 5: Presentere funn

I analysekapittelet valgte jeg å legge frem funnene på en måte som er oppsummerende. For å gi en oversikt, er det lagt frem et skjema med hovedfunn innledningsvis (hovedkategorier og underkategorier). Der blir det gått grundig gjennom hver av kategoriene med hva deltakerne delte i intervjuene, samt gjort et forsøk på å samle svarene for å vise likheter og ulikheter.

3.6 Ethiske vurderinger

Det var viktig for meg å ta vare på deltakerne i løpet av aktiv prosjekttid.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har gitt en rekke nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Deriblant forklarer de ansvaret en forsker har. En har et ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning. Menneskeverdet skal respekteres i tillegg til at deres grunnleggende likeverd, frihet og selvbestemmelse skal sikres. Derfor er informert samtykke til å delta i forskning et forskningsetisk hovedprinsipp (NESH, 2021).

Som Christoffersen og Johannessen (2012) trekker frem, er det tre ulike retningslinjer en forsker må tenke gjennom. Det første er at informanten har rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette betyr at alle deltakere skal gi informert og frivillig samtykke, i tillegg til at vedkommende på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg uten å måtte begrunne det, og uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser. (Christoffersen & Johannessen, 2012) Dette var fra starten av informert til deltakerne, at de når som helst kunne trekke seg, og at dersom det var noe de lurte på, så kunne de kontakte både meg, og veileder.

Forskerens plikt til å respektere deltakers privatliv er det andre. Deltakere skal kunne være sikre på at forskeren ivaretar konfidensialitet og bruker opplysningene på en måte som gjør at de ikke identifiseres. (Christoffersen & Johannessen, 2012) I undersøkelsen min er alle deltakerne anonymisert. Som de ble informert om i informasjonsskrivet skal det ikke være mulig for lesere eller andre forskningsdeltakere å identifisere dem, men at de gjerne vil kjenne igjen sine egne svar.

Jeg har forsøkt å holde dataene autentiske uten å miste meningsinnholdet, men i sitater brukt i analysen nedenfor har jeg skrevet om for at deltakerne ikke skal kunne identifiseres ved dialekt.

Til sist er forskerens ansvar for å unngå skade. (Christoffersen & Johannessen, 2012) Dette er særlig relatert til forskning hvor man det blir bearbeider sårbare temaer. «De som deltar i undersøkelser, skal utsettes for minst mulig belastning» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.43). I min studie tar jeg ikke opp tema som nødvendigvis er ubehagelig å snakke om, eller som kan gjøre forskningsdeltakeren sårbar. Men, det kan være et tema deltakerne er usikre på, noe som igjen kan gjøre dem litt utilpass når de skal komme med egne meninger. Jeg vil likevel si at jeg ikke oppfattet noen av mine deltakere som utilpass, men kanskje heller til tider litt usikre. Usikkerheten kunne oppfattes i spørsmålene om egne meninger, beskrivelser og vurderinger av barn med stort læringspotensial. Det var ikke tvil om at erfaringene deres

var ekte og bakgrunnen for hvordan de arbeider med elevgruppen, men det kunne tolkes å være relatert til at de ikke ønsker å være alene om å mene noe eller at de ikke følte de hadde gode nok kunnskaper om tema. I tillegg omtaler de barn de har møtt og arbeidet med, noe som kan gjøre barna det gjelder sårbare. Taushetsplikten kan gjøre det vanskelig å snakke om barn og unge i skolen, men alle deltakerne holdt elever og barn omtalt i intervjuene anonyme.

Kvale og Brinkmann (2015) trekker også frem et asymmetrisk forhold i de kvalitative forskningsintervjuene. De forklarer hvordan man ikke bør betrakte et forskningsintervju som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Forskningsintervjuet er etter deres forklaring en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Det er den som intervjuer som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, samt bestemmer tema for intervjuet, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar som skal følges opp, og avslutter samtalen. Jeg er bevisst over hvordan min empiri har påvirket hvordan intervjuene har foregått og hvilke resultat som er kommet fram. Forskeren har som regel monopol og det privilegium å fortolke og rapportere hva informanten virkelig mente (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel har jeg forsøkt å redusere opplevelsen av noe maktforhold ved å vise interesse for informantens svar, ved å ikke ha den eierskap til tema hvor jeg er en allvitende og retter på feil, men å vise at jeg ønsker å vite mer. I mine intervju er det informantene som har kunnskapen og erfaringene, hvor jeg ønsker å vite mer om det og ta det videre til min problemstilling.

Den private karakteren av en-til-en intervju kan likevel skape både faglige og forskningsetiske utfordringer. Skilbrei (2018) forklarer hvordan et individuelt intervju kan ligne mer på en privat samtale, og at dette har konsekvenser for hva som blir sagt og på hvilken måte. Dette kan igjen ha konsekvenser for hvordan svarene kan tolkes.

3.7 Kvalitetsvurdering

Kvalitetsvurdering handler om reliabilitet og validitet. Under reflekterer jeg rundt hvilke kvaliteter min oppgave har.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabiliteten handler om påliteligheten av studiens data (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjureliabilitet betyr at en har presise intervju spørsmål, og at disse er oppfattet og forstått av informantene. Intervju spørsmålene mine ble formulert ut fra problemstilling og

forskningsspørsmål. Spørsmålene var tydelig på hvilket tema vi var innom, formulert etter hva som er ønsket å vite noe om, og åpne for ikke å begrense deltakernes svar. Likevel kan noen av spørsmålene ha vært vanskelig å sette seg inn i, noe som førte til at jeg enkelte ganger måtte omformulere eller tydeliggjøre spørsmålet.

Jeg lot informantene snakke så mye de ønsket, og ledet egentlig bare samtalen, uten å kommentere eller reagere på utsagn hos hver enkelt deltaker. Dette er grunnet i at jeg undersøkte hva hver av dem erfarer, vurderer og hvilke meninger de har. Jeg ønsket at svarene skulle være autentiske og rå, fra umiddelbar tanke til formulering

Jeg har også gjort meg den refleksjonen om at datainnsamlingen, intervjuene, ble gjennomført under en tid med pandemi (korona). Pandemien har selvsagt sin påvirkning i de fleste prosjekter. For dette prosjektet virket det inn på blant annet muligheten for fysisk møte.

Gjennomføring av intervju over nettet gir enkelte fordeler, samt ulemper. Fordelen er at møtet kan gjennomføres nesten hvor som helst, så lenge du har tilgang til data eller mobil. I tillegg kan det gi muligheten for deltakere å sette av mindre tid av dagen til møtet da det ikke er behov for reise, avtale om rom, eller flytte om på andre planer. Men, det kan også gi ulemper. Det er en fare for å miste verdibar materiale dersom internett eller annet gjør tilkoblingen dårlig. I tillegg kan det gi innvirkning på relasjonen mellom forsker og deltaker.

For noen kan det i motsetning likevel også gjøre det mer komfortabelt for den som blir intervjuet.

En annen påvirkning var 'mangel på bemanning' i skolene. Dette viste seg å virke inn på tiden vi kunne bruke på intervjuet. I tillegg kan det ha påvirket hvor tankene til informantene er. Altså, om de klarer å være 'på' under intervjuet og tenke på tema de blir intervjuet om, eller om tankene går andre steder grunnet situasjonen i skolen. Noen av de som ble sendt informasjonsskriv og forespørsel om å delta, sa nemlig nei grunnet at de ikke hadde tid.

Dataen er (som i de fleste kvalitative studier) også under påvirkning av meg som forsker. «I større eller mindre grad påvirker alltid forskeren situasjonen på en eller annen måte» (Nilssen, 2012, s.3). Nilssen refererer til Leming (2009) som framhever tre kategorier refleksivitet.

Dette er forskerens tilstedeværelse, hvordan den påvirker selve situasjonen og dermed informantens atferd. Det handler om forholdet og relasjonen informanten har til forskeren, og dermed hva slags informasjon som blir delt. Og det tredje er forskerens forståelse, og hvordan den gi konsekvenser for typer spørsmål, hvordan de formuleres og stilles, og hvem det blir

stilt til. Nilssen (2012) beskriver at kvalitative forskere bruker seg selv i forskningen. Dette kan bidra til at resultatene i en kvalitativ studie kunne sett ulikt ut etter hvem forskeren er.

3.7.2 Validitet

Når det er snakk om hvor godt, eller relevant, data representerer fenomener i forskningslitteraturen, bruker vi begrepet validitet, som betyr gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Kvalitativ forskning blir i dag brukt innenfor alle fagfelt og samfunnsområde, men har også møtt en del kritikk. (Krumsvik, s.19) Dette kommer av nærheten til felt og informanter i kvalitativ forskning, har det tidvis også komt med snev av forkledd politisk overtyding og sosial sympatisk inngang til forskningsfeltet. Tanggaard og Brinkmann (2012) refererer til Holstein og Gubrium som gjør oppmerksom på at intervjuet ikke må betraktes som en nøytral teknikk for å oppnå upåvirkede svar fra informanten. Det påpekes at intervjuet må ses som en aktiv interaksjon mellom personer som leter etter sosialt forhandlede, kontekstuelle baserte svar. Den analytiske prosessen kan aldri gripe helt nøyaktig hvordan det er å oppleve det intervjupersonen forteller om. (Tanggaard & Brinkmann, 2012)

Jeg ser selv i ettertid hvordan jeg enkelte steder i intervjuene burde stilt oppfølgingsspørsmål for å få bedre forståelse av deres svar. Ettersom dette er mitt første store forskningsprosjekt, har jeg ikke erfaringene og dermed viktige kunnskaper for å få beriket resultat.

Uten at jeg var helt klar over at det spilte en relativt stor rolle for resultatene senere, har jeg i gjennomførelsen av intervjuene oppholdt en viss naivitet.

Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012) kan et åpent sinn og en bevisst naivitet fra intervjuforskerens side være en fruktbar innstilling som tillater informanten å uttrykke seg med egne ord. Også Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem *bevisst naivitet* som en del av kvalitative intervju. De forklarer det ved at intervjueren viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stede for å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer. Dette er for å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig av viktige temaer i den intervjuedes livsverden. Som jeg forklarte i analyseprosessen, ønsket jeg å gå inn i analysen med et åpent sinn for å ikke overse mulige interessante funn som kunne dukke opp.

4.0 Analyse (resultat)

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene jeg gjorde i analysen av datamaterialet. Under vises en oversikt over kategoriene med underkategorier.

5.0.1 Sentrale funn fra analysen

KATEGORIER	UNDERKATEGORIER
Begrepsforståelse	Kunnskapskilde
Erfaringer (og vurderinger) gjort av deltakerne	Med elevgruppen
	Barn med stort læringspotensial i skolesettingen
	Undervisningsstrategier
	Tilrettelegging
	Søkelys på elevgruppen i skolen
	Ansvar
Kjennskap til konsekvenser	Negative utfall
	Positive utfall
Ønsker om endringer	System
	Ressurser
	Prioritering i utdanning og i skolen

4.1 Begrepsforståelse av barn med stort læringspotensial

Hva deltakerne legger i definisjonen *barn med stort læringspotensial* varierer.

De beskriver elevene som gode, nysgjerrige og reflekterte, med evnen til å forstå og finne ut, og overføre kunnskap til nye settinger.

I spørsmålet om hva de legger i definisjonen, og hvilket bilde de har av et barn med stort læringspotensial, forklarer blant annet Lærer 1 hvordan de kan skille seg ut fra medelever i klasserommet ved at de går utover det vanlige pensum ved at de kan det som skal læres.

Lærer 3 utdyper videre ved å beskrive hvordan dette kan se veldig ulikt ut fra elev til elev.

Hun tenker at det er de elevene som har evne eller mulighet til å lære i et høyere tempo rimelig godt over gjennomsnittet, men at det nødvendigvis ikke kommer ut som gode resultater på prøver, eller på skolen. Videre forklarer Lærer 3 at det på den andre siden kan

være de elevene som overpresterer i alle timer, svarer på alle spørsmål og får topp (resultater) på alle prøver. Dette forklarer hun er avhengig av hvordan elevene er truffet av skoleverket. Funnene viser hvordan det ikke er bare ett bilde av hvordan en elev med stort læringspotensial kan oppfattes, og at det derfor kan være utfordrende og til tider tilfeldig hvordan og om du oppdager de. Deltakerne er enige om det kan se ulikt ut. Rektor legger til at de nødvendig vis ikke er like god på alt, men at de innenfor noe ligger langt foran alle andre.

Det er en samstemthet blant deltakerne om at barn med stort læringspotensial kan være ulike etter hva som legges i definisjonen. Med dette kommer det også vage, og/eller generelle beskrivelser.

Alle uten om en lærer formulerer seg med «*mitt bilde av*», «*jeg tror*», «*jeg tenker*» før de beskriver barn med stort læringspotensial, og legger vekt på at det er variasjoner i definisjonen. Dette gir mange ulike svar, men hvor alle leder mot at barna på en eller annen måte skiller seg ut fra resten av elevene.

4.1.1 Kunnskapskilde

Type 1: Kunnskap gjennom egen erfaring

Alle deltakerne forklarer hvordan det er erfaringer, gjort i møte med elever eller gjennom arbeid på jobb, som har gitt dem kunnskap om tema. Dette forklarer Lærer 2 slik;

«L2: Dette her er vel noe som jeg på en måte aldri har sånn konkret fått lære så veldig mye om, men du lærer deg jo underveis mens du jobber. Og du får deg jo en del aha opplevelser når du klarer å legge til rette for at elevene skal få vise hva de kan.»

Type 2: Lese seg opp - problemløsningsorientert tilnærming

Utenom erfaringer de har gjort seg forklarer blant annet Lærer1 at hun har måttet lese seg opp dersom det har vært behov for det, i tillegg til at hun har sett noen programmer på tv om temaet. Men hun beskriver også hvordan pensum, den gang hun gikk på lærerskolen, handlet om normaleleven, hvor det verken ble lært om tilrettelegging for svake eller sterke elever. Dermed er det på eget initiativ deltakerne har tilegnet seg kunnskaper om både elevgruppen og metoder for tilrettelegging innad i tema. Det er ifølge alle seks deltakere lite til ingen informasjon om denne elevgruppen i deres utdanning.

Type 3: Formell utdanning, kursing og videre utdanning

Lærer 1, Lærer 3 og Spesialpedagog 1 forklarer derimot videre at deres videreutdanning innen spesialpedagogikk og gjennom master har gitt dem en inngang til tema, og en bredere forståelse. Spesialpedagog 1 trekker frem videreutdanning på spesialpedagogikk, mastergrad innen undervisningsvitenskap, samt medstudenters oppgaver og initiativ til å ta opp tema som viktige faktorer til påbygg av kunnskap.

Også Lærer 3 uttrykker videre utdanning som en viktig del av hennes kunnskapsbase.

Lærer 3

«L3: Eh ja! Jeg lærte veldig lite i min allmennlærerutdanning, men så holder jeg på å ta en master i realfagets didaktikk, altså spesialiserer meg innen naturfag og matematikk. Og der, innen matematikk har det vært en del fokus på de med høgt læringspotensiale»

Tilgangen på informasjon om barn med stort læringspotensial er nok større i dag en tidligere. Også implementeringen av tema i lærerutdanningen er større enn den har vært et tiår tilbake. Det oppfattes likevel for deltakerne at det er begrenset, og for lite kunnskap tilgjengelig for alle, til at det blir aktivt brukt i skolen.

4.2 Erfaringer gjort av deltakerne

Med deltakere fra tre ulike arbeidsstillinger innad i skolen, på fire forskjellige skoler, gir det ulike erfaringer. Erfaringene blir gjort sammen med elever og gjennom metoder for arbeid. I tillegg viser det noe om hvordan skolen prioriterer. Basert på erfaringer gjør også deltakerne vurderinger av hvordan elevene er på skolen, den nåværende tilretteleggingen og hvem som er ansvarlig for at elevene skal få den opplæringen de har rett på, tilrettelagt deres nivå.

4.2.1 Erfaring med elevgruppen

Når spurt om hvor ofte det forekommer barn med stort læringspotensial i skolen eller i klasserommet viser det ulike oppfatninger.

Som Lærer 1 forklarer;

Lærer 1

«L1: Ja altså det spørres jo hvordan man definerer det selvfølgelig, sant? For det er jo stort sprik i modning [...]»

Både Lærer 2 og Spesialpedagog 1 mener det alltid er noen elever man kan tenke seg har et stort potensial for læring. Lærer 3 og Spesialpedagog 2 mener det kan være en til to i hver klasse. Rektor tenker i motsetning at det trolig totalt er to elever på skolen per nå.

Alle deltakerne er derimot samstemte om at det trolig er mange barn som går under radaren og forblir uoppdaget.

Alle seks deltakere mener de har møtt en elev som kan defineres å være et barn med stort læringspotensial.

Begge spesialpedagogene uttrykker at de har noen i tankene, men at de ikke har arbeidet med det annet en eventuell kartlegging, og at det derfor blir mer en bi-ting.

Derimot har alle tre lærere, samt rektor både møtt og arbeidet (tidligere) med elever som har et stort potensial for læring.

Erfaring 1: Nerder som faller litt utenfor

Lærerne omtaler hovedsakelig elevene som nerder. Dette er elever som er mer opptatt av det faglige enn det sosiale. Rektors beskrivelse samsvarer med lærernes erfaringer. Hun forklarer hvordan de gjerne kan oppfattes som stolte nerder, dersom man skulle sette dem i en bås. I tillegg erfarer hun at det gjerne ikke er de som tar opp mest oppmerksomhet. Hun beskriver dem som sosialt beskjeden, at de er dyktig til å snakke med voksne, men derimot ikke så dyktig til å snakke med barn eller medelever.

Dette trekker også Lærer 1 frem når hun beskriver en av elevene som veslevoksen. Hun forklarer videre hvordan noen faller godt inn i klassen, men at majoriteten trolig skiller seg ut. Lærer 2 beskriver hvordan elever med stort læringspotensial gjerne har falt litt utenfor klassen.

Lærer 2

«L2: Neeei.. De.. Jeg vil si at de kanskje gjør det litt på egen hånd. At skolen blir nummer en og så har ikke en på en måte overskudd og tid til å gjøre andre ting.»

Lærerne beskriver å ha oftere erfart nerder som til tider faller litt utenom da de prioriterer interessene sine over andre ting. Men også andre årsaker for at de skiller seg ut kommer frem i intervjuet med Lærer 3. Hun forklarer hvordan elever med stort læringspotensial også kan komme med en diagnose.

Lærer 3

«L3: [...] Altså jeg har jo hatt elever som hadde, og har, nå heter vel ikke diagnosen asberger lenger, men elever tidligere med asperger, som var jo høyt læringspotensial, var ekstrem i matematikk. Men hadde jo ikke det sosiale, så datt han jo helt på siden.»

Erfaring 2: De populære

Lærer 3 har erfart flere variasjoner av hvordan et barn med stort læringspotensial kan være, oppføre seg, og erfares. Hun beskriver i tillegg til de som er nevnt over, elever som er blant de populære. Dette var elever hun beskriver som helten i klasse, kul, som alle så opp til, som samtidig presterte langt over alle andre, og som stilte vanskelige spørsmål. At elevene erfares å ikke være svært sosiale, men stille og litt for seg selv, gjelder ikke alltid.

Rektor beskriver elevene som godt likt blant medelever og at de har venner rundt seg.

Spesialpedagog 1 forklarer hvordan dette er litt opp til den enkelte elev, og klassemiljøet rundt om det er akseptert at man er forskjellig, eller om de har noen som er god på å dra dem med. Hun begrunner dette med at denne typen elever ofte ikke er sosiale pådrivere.

Erfaring 3: De uoppdagede

På motsatt side erfarer Lærer 3 også elever med ekstrem adferd. Dette er elever som er blitt omtalt som håpløse, og som hun ble fortalt at du ikke klarer å få til å sette seg ned på en stol. Senere oppdager hun at hvordan de har scoret langt over det som var forventet, på blant annet nasjonale prøver. Dette var elever som aldri fikk oppleve at de var gode i skolen, som aldri var motivert, men som etter 'oppdagelsen' fikk muligheten til å blomstre og vise en annen side av seg selv.

Selv om erfaringene er blandet og jevnt over viser stor variasjon, er det gjennomgående enighet om at det er mange barn som har gått og fortsatt går under radaren. Dette forklarer Spesialpedagog 2 med at de fungerer så godt i undervisningen.

Spesialpedagog 2

«S2: For å si det sånn, det er, det er kanskje en gruppe elever som går litt under radaen. Fordi at de, de fungerer så bra i timene, de lærere lett på en måte, de tar ting lett.»

Deltakerne er klar over at det er barn som ikke får det de trenger i skolen og som går gjennom skolegangen uten god nok tilrettelegging, og uten å få utnyttet eller godt utbytte av sitt læringspotensial.

Erfaringer deltakerne har gjort seg og hvordan de opplever det, kommer til uttrykk gjennom blant annet beskrivelser av hvordan de arbeidet, og hvordan de opplever fokuset på elevgruppen i skolen nå.

4.2.2 Barn med stort læringspotensial i skolesettingen

I vurderingen av elevens sosiale og emosjonelle forhold, opplever fire av seks deltakere elevene som nerdete, at de er veldig opptatt av det faglige (interesser) og dermed ikke forstår helt de sosiale kodene. Ingen beskriver de som utenfor klassemiljøet (utestengt), men Lærer 1 forklarer hvordan en av elevene var såkalt veslevoksen, og dermed falt litt utenom elevsammensetningen. Også Lærer 3 og Spesialpedagog 1 trekker frem hvordan de til tider har bedre relasjon til voksne enn medelever. Spesialpedagog 1 uttrykker også dette gjennom å beskrive hvordan interessen til barna kan være noe annerledes enn hos medelever.

Spesialpedagog 1

«S1: Eh, dersom man er på et ant mer abstrakt nivå, man er opptatt av andre ting enn det de andre elevene er opptatt av. Man er gjerne ikke så god på å leke sammen med andre barn, eh, ja. [...] Det er ikke sikkert de ønsker det der, store, tette, sosiale fellesskapet heller.»

Når det kommer til selvbilde, mener Rektor at det er likt som for alle andre barn. Lærer 1 og Lærer 3 forklarer hvordan de muligens kan hevde seg over andre barn, at de vil vise hva de kan, men nødvendigvis ikke vet hvordan de skal gjøre det. Dette forklarer de da å kunne gå utover det sosiale. Det er derimot bare Lærer 3 som vurderer dem å også kunne ha veldig lavt selvbilde, og som ikke vil at andre skal se, eller oppdage de.

Det blir beskrevet hvordan mye har med klassemiljøet og aksept å gjøre. Lærer 3 beskriver hvordan det kan for noen elever være vanskelig å utnytte sitt potensiale og å være seg selv i situasjoner hvor de ikke er møtt med aksept for å være 'annerledes'.

Lærer 3

«L3: Så sitter det gjerne litt lenger inne da, fordi at det ikke er sosialt akseptert og de kanskje har skjont at dette ikke er sosialt akseptert. Så kommer veldig an på både gruppe og elev tenker jeg.»

Spesialpedagog 2 uttrykker hvordan de legger vekt på at elevene er gode på ulike ting og at det er fint å være forskjellig. Han beskriver at holdningen ligger til grunn for alt de gjør. Fokuset er på et klassemiljø hvor forskjeller er akseptert og en god ting som beriker læremiljøet. Som Spesialpedagog 2 formulerer er holdningene og aksepten i klasserommet for at alle er ulike viktig. Lærer 3 kobler igjen dette opp mot adferd i skolen. Hun forklarer hvordan mange elever med adferd kan være barn med stort læringspotensial, der adferden kommer av at de kjeder seg på skolen og derfor prioriterer å gjøre andre ting. Dette knyttes også opp mot at hun har hørt om elever som havner i konflikt med lærere. Elevene kan på enkelte områder ha sterkere ferdigheter enn læreren som underviser dem, og kan dermed blir møtt på feil måte.

Vurderinger av hvor og hvordan barn med stort læringspotensial er i skolen varierer mellom hver enkelt deltaker. Det er likheter i hva de legger frem, men det blir likevel fremvist vurderinger på hver ende av skalaen. Fra beskjedne nerder som prioriterer interessene sine, til elever som vet de kan mye og som oppleves å hevde seg over andre barn, og til adferd i skolen. Dette gir mange eksempler på barn, i denne elevgruppen, i skolen.

4.2.3 Undervisningsstrategier

De av deltakerne som har arbeidet med elever med stort læringspotensial beskriver typiske arbeidsmetoder som å gi nye oppgaver eller omformulere oppgaver, å gi en ny bok, bruke stasjonsarbeid eller prosjektarbeid. Lærer 3 Forklarer hvordan hun oftere lar elevene få bestemme og tilpasse innholdet selv. Hun forklarer også hvordan elever som stiller utdypende spørsmål får i oppgave å finne ut av det selv, at nysgjerrigheten ikke skal slukkes, men at de selv må finne veien til svaret. I tillegg får de av elevene hennes som ønsker det, jobbe med selvvalgte prosjekt som de da kan legge frem for klassen senere.

Lærer 1 forklarer det samme ved at elevene får være med å bestemme, og får muligheten til å gå i dybden i enkelte emner. Også hennes elever får muligheten til å legge dette frem for andre senere. Denne metoden å arbeide på, ved å la elevene hjelpe og lære bort til medelever virker å være en positiv metode for lærerne, men Rektor mener det motsatte.

Hun mener at det å gi barna ansvar for å lære bort til medelever blir feil, og at det er en dårlig egnet tilrettelegging. Dette kommer av at hun vurderer det som kjedelig for barna, men i en uttalelse fra Lærer 3 er dette en positiv side hvor elevene kan bidra og hjelpe hverandre.

Lærer 2 legger også vekt på at arbeidsmetodene kan være av ulike og gir ulikt utbytte etter hva elevene har behov for. Dermed at man må i dialog med eleven og gjennom prøving og feiling finne arbeidsmetoder som gjør at elevene kan utvikle seg.

Lærer 2

«L2: Altså du er ikke ferdig utlært når du kommer. Du kommer til å gjøre feil og, og må prøve på nytt og, men men den dialogen som du har med elevene dine er veldig viktig uansett hvor på stegen de ligger i forhold til hva de kan og ikke kan.»

Lærer 3 trekker frem hvordan hun er gått mer og mer fra å gi elever ekstra ark, eller jobbe med en annen side i boken, og å gi en ny bok. Etter flere års erfaring og påfyll av kunnskap om barn med stort læringspotensial har hun observert hvordan det kanskje ikke var det beste for dem. Hun stiller spørsmålet; *«hva gjør de da året etterpå når de får den boken som de har jobbet i?»* Hun innrømmer også at det har tatt noen år før hun kom til dette, og at det ikke alltid går opp i undervisningen som fører til at det blir brukt som en plan B.

Alle informantene formulerer hvordan dette er elever som trenger en ekstra utfordring og derfor trenger tilrettelegging som går utover det medelever jobber med. Spesialpedagog 2 legger vekt på at de er opptatt av å gi elevene utfordringer i forhold til der de er. Samtidig er det et ønske om at elevene skal få jobbe med det samme som medelevene.

Lærer 3

«L3: At de egentlig kan sitte og jobbe med det samme som de andre. Men litt mer avansert og utvikle det videre; finn mønsteret av, forklarer det, eh bevis for meg hvordan du kan være sikker på at du har funnet alle løsningene.»

Som Lærer 3 formulerer kan elevene få en mer avansert tilegning av kunnskap gjennom å bruke ulike fremgangsmåter og formuleringer. Dermed får lærerne i oppgave å tilrettelegge med stor variasjon i arbeidsmetoder.

4.2.4 Vurdering av tilrettelegging for barn med stort læringspotensial i skolen

Vurderingen av hvor god tilretteleggingen for denne elevgruppen er i norsk skole viser til at de opplever det som manglende og til tider vanskelig. Rektor uttrykket tydelig mangelfull tilrettelagt oppøring i skolen.

Rektor

«I: Opplever du det som god praksis av tilrettelegging og eller tilpasningen for denne elevgruppen ute i skolen eller skolene i dag?»

R: Nei!

I: Hvordan? Hvordan ikke?»

R: Nei, nei.

I: Nei?»

R: Utropstegn og 2 streker under og, nei.

I: Nei.

R: Jeg tror ikke vi lykkes egentlig, nesten i det hele tatt.»

Hun beskriver hvordan det er veldig forskjellig fra skole til skole hva som blir gjort, men at det blir gjort altfor lite for disse elevene. Også lærerne uttrykker mangel på prioritering av elevene. Lærer 1 uttrykker at det ikke er noe som er prioritert fra ledelsen, kommunen eller høyere opp. Dette underbygger Lærer 3 i uttalelsen om at det på «utrolig mange skoler» og i Norge generelt «er vi nok ikke god nok på å ta vare på de».

Det blir forklart hvordan det blir brukt kartlegging for å få et utgangspunkt i hva de kan, eller hva de må jobbe mer med, og at de forsøker å gi de utfordringer der de er i det faglige. Men, som både Lærer 1 og Spesialpedagog 1 forklarer, blir det ikke gjort noe ekstra for denne elevgruppen. Inntrykket av at det er variert fra skole til skole, fører nok til at enkelte retter seg mer mot at det verken er god eller dårlig tilrettelegging for elevene i skolen.

Lærer 2 beskriver det som utfordrende å treffe riktig, å finne oppgaver som er passende, som ikke blir for vanskelig igjen, men som gjør at elevene kan utvikle seg videre.

Han beskriver også hvor fokuset på tilrettelegging av undervisning kan lene seg mer mot det de omtaler som svake elever, og hvordan da elevgruppen med stort potensial kan gå dem litt forbi.

Lærer 2

«L2: Der er det fokuset på, når du har spesialpedagog i klasserommet for eksempel, så er det fokus på de som har utfordringer.

I: Ja.

L2: Sant. Eh og så er det da lærerne som sitter igjen med og tilrettelegger for den som da har veldig god evne. [...] Altså det er jo, det er jo fare for at det kan, kan bli sånn fordi at du har så mange andre elever som på en måte og skal tilrettelegges til, og at du glemmer litt til flinke.»

Lærerne spesielt forklarer hvordan de forsøker å tilrettelegge så langt det lar seg gjøre, men som Lærer 2 uttrykte, at det kan være utfordrende. Rektor forklarer hvordan det gjerne er lettere for lærere på de minste trinnene å gjøre større variasjoner i tilretteleggingen. Dette begrunner hun med at det i utgangspunktet er stort sprik mellom dem. Den allerede store spriken blant elevene når de starter på skolen kan gi en aksept for at metodene for tilrettelegging er samsvarende sprikende. På høyere trinn blir det kanskje lagt større vekt på et fellesskap hvor alle skal være med på det samme og kunne det samme. Dette trekker Lærer 3 frem i sammenheng med fokuset i norsk skole sammenlignet med andre land.

Lærer 3

«L3: Jeg tror, altså sammenligner med mange land, så har Norge fokus på å, eh (småatter), få en god middelvei. Altså vi skal løfte de aller svakeste, vi skal ta vare på alle.

I: Ja

L3: og i, altså i mange andre land så detter gjerne de svakeste igjennom. Og det har vi klart å la være å gjøre i Norge, men kanskje på bekostning av de der sterkeste.»

Dette bekrefter også Spesialpedagog 1 i en refleksjon om prioriteringer i skolen.

Spesialpedagog 1

«S1: Og så tenker jeg at det og er jo helt normalt å gjøre det, men så, så, som skole så vil vi være bedre enn gjennomsnittet, men enkeltelever.. eh.. er litt, ja, det er litt, det ligger liksom ikke i den norske kulturen kanskje det å så løfte frem enerne.»

Dette leder til inntrykket av at elevgruppen blir nedprioritert i den norske skolen.

Likevel uttrykker to av deltakerne, Spesialpedagog 2 og Lærer 2, at det de og skolen gjør per nå (dags dato) funker greit, og at det er i sammenheng med økende fokus på elevgruppen og tilgang på verktøy/ressurser. Spesialpedagog 2 forklarer det slik;

«S2: Ja i dag så syns jeg at det er en endring der det er blitt en mye mer bevisstgjøring på at vi skal treffe den enkelte elev. Og da kan du ikke kjøre samme opplegg til alle:

I: Nei. Mhm

S2: Og at det er mer sånn, ja selvfølgelig så tilpasser vi i forhold til hvor de er, og at det, det kanskje lettere, altså du prøver jo å finne materiell og sånne ting, det hjelper med ikt og data og sånn, gjør det litt lettere og kanskje enn det var før.»

Det virker å være enighet blant deltakerne om at det gjerne er manglende tilrettelegging for barn med stort læringspotensial i skolen i dag. Enkelte mener likevel at det blir gjort det som er mulig innenfor de rammene skolen gir dem, og at dette kan fungere godt.

Men, sammensetningen av tydelig frustrasjon over at det er for lite og samsvaret om at det er manglende tilrettelegging viser likevel til et behov om mer og bedre tilrettelegging for elevgruppen.

4.2.5 Søkelys på elevgruppen i dag

Når spurt om hvordan de opplever fokuset på elevgruppen i dag, svarer informantene veldig sprikende. Med spørsmål om fokus, menes hvordan søkelyset er på elevgruppen i skolene, og om det er lagt vekt på og i hvilken grad.

Rektor er tydelig på at det ikke er noe fokus på det, og at hun ikke har hørt noen av lærerne snakke om det på skolen. Lærer 3 sukker før hun svarer «*altfor manglende*», noe som kan tyde på at hun er oppgitt over hvordan situasjonen er nå.

Spesialpedagog 1 beskriver det som tilfeldig hvor stort søkelys det blir lagt på denne elevgruppen i skolene. Det kommer frem som manglende og at det er lett for at elevene i denne elevgruppen blir glemte. Begge spesialpedagogene og to av lærerne beskriver et større

fokus enn før. Men, Spesialpedagog 2 uttrykker også viktigheten ved å øke søkelyset på disse elevene i skolen og gi dem det de har krav på.

Spesialpedagog 2

«S2: Så jeg synes det er veldig fint at dere undersøker og forsker litt på den elevgruppen her. Det synes jeg, fordi at jeg synes de fortjener å få eh det de har krav på, på en måte det, det som er best, altså det, den beste tilretteleggingen for de da.»

Spriken i hvordan de opplever søkelyset på barn med stort læringspotensial i skolen viser trolig til hvor ulike prioriteringene er hos hver enkelt skole, samt hver enkelt lærer på den skolen. Dette vil sannsynligvis være like individuelt og varierende utover i andre skoler også.

4.2.6 Hvem har ansvar for barna?

Deltakerne blir ikke spurt direkte hvem som er ansvarlig for elevgruppen, men gjennom intervjuene kommer det til uttrykk at de er samstemte når det gjelder hvor ansvaret ligger i skolen. Det er ifølge dem opp til den enkelte lærer å tilrettelegge for elevene, og dermed de som har i oppgave å tilrettelegge undervisningen til de som har behov for mer enn den ordinære undervisningen. Lærerne viser forståelse for at de har den oppgaven og uttrykker at de gjør det, men at det kan bli begrenset.

Lærer 1

«L1: Det kan jo, altså ved felles undervisning så er det jo vanskelig å treffe alle. Er nesten umulig sant?»

Lærer 2

«L2: [...] Vi sier jo det at vi tilrettelegger til hver og en

I: Ja

L2: Men det blir jo ikke sånn spesifikt for den eleven får det og den eleven får det. Det blir jo innenfor visse rammer da. Hva du kan tilrettelegge på

I: Mm

[...]

L2: Og da blir det jo et spenn i hva de får tilbud om»

Spesialpedagogene forklarer hvordan de gjerne skulle hjulpet elevene mer, men at de som regel jobber på 'den andre siden av skalaen', og dermed ikke blir noe særlig involverte i undervisningen. Fra et annet perspektiv trekker rektor frem hvordan hun, som del av ledelsen, kan bidra til at handling blir gjort og gjennomført i skolen. Dette forklarer hun er mulig gjennom «*utviklingstid, avdelingsmøter og trinntid*», at hun dermed kan «*kaste ballen ut*» til lærerne. Likevel blir ansvaret for handling liggende på læreren i klasserommet.

Her kommer det også frem hvordan det da blir veldig varierende hvilke tilbud elevene får etter hvilken lærer de møter i skolen. Lærer 3 forklarer hvordan lærere som får det til, får det ofte veldig godt til. Men, problemet blir da at det gjerne byttes lærere og at det mangler system. Det er heller ikke alltid læreres søkelys blir satt på elever som har muligheten til å strekke seg lang. Det er gjerne oftere man hører om, og som blant annet deltakerne erfarer, at man må få de elevene som strever med skolen opp og frem.

Spesialpedagog 2 beskriver det slik;

«S2: Eh både på utdanningsnivå og så, og, og kanskje og det i forhold til holdninger blant lærere, sånn at de blir mer bevisst på eh at tilpasset opplæring gjelder alle?»

I: Ja.

S2: Og så, og, også den elevgruppen her. Og at de, og at ikke de blir på en måte nedprioritert, for det er lett at eh, ja men jeg må gjøre dette med disse, for de må liksom komme opp der for at jeg skal komme videre og sånn. at ikke vi på en måte tenker så mye at eh, nei de der klarer seg selv.»

Dette handler igjen om hvor fokuser er i den norske skolen, og at mange føler barn ikke skal henge for langt bakpå. Også Spesialpedagog 1 forklarer hvordan alle elevene i klasserommet 'skal ha det samme'.

Spesialpedagog 1

«S1: [...] Jeg vet ikke, og det er kanskje bare en følelse, men jeg opplever at det kanskje er litt mer jantelov ute i eh.. i verden,

I: Jah..

S1: blant lærere og, ja, i skolen. At når det kommer foreldre og sier at de har et barn som er veldig flink innenfor sine områder, at ikke.. ja.. eh det er litt sånn, det er nok kanskje litt jantelov ute blant lærerne. Jeg, jeg mener at jeg erfarer det at man skal ikke, man skal ikke være for god, man skal ikke fremelske enerne, det er ikke, vi er ikke

vant til det, vi er ikke opplært til det, vi er, her er det alle. Litt sånn, her skal alle inn på en rekke. Ingen skal løpe foran. Men vi vil jo heller ikke ha dem bak, men de kan vi syns synd på. Ehm, diss enerne blir.. de skal ikke man syns synd på, man skal ikke syns synd på de, så eh ja. Jeg føler vel litt det at jeg syns jeg ser det er litt jantelov.»

Dette tyder også på at enkelte lærere ikke tar tak i denne typen situasjoner.

Med manglende kunnskap og muligens vilje til å ta ansvar vil det kunne føre til konsekvenser for elevene senere.

4.4 Kjennskap til konsekvenser elever kan møte i skolen

Alle informantene har en formening om hvilke følger elever kan få av både god og dårlig tilrettelagt opplæring i skolen.

4.4.1 Kjennskap til negative utfall av dårlig tilrettelagt opplæring

Manglende motivasjon er det mest kjente blant deltakerne. Mangel på motivasjon kan også føre til at de går glipp av læring og at de tilegner seg dårlige strategier, noe som både Spesialpedagog 1 og Lærer 2 trekker frem. Spesialpedagog 1 forklarer det ved at progresjonen hos elevene stagnerer ettersom de har vendt seg til at de ikke trenger å melde seg på når det skjer noe i klassen. De får oppgavesidene gjort og så kan de tenke på andre ting. Da utvikler de dårlige strategier, som ifølge Spesialpedagog 1, selvsagt får konsekvenser senere.

At elevene syntes skolen blir kjedelig og dermed blir skolelei, fører til at de slutter å gjøre en innsats og velger å gjøre andre ting. Som Lærer 3 sier;

«L3: For det at det er gjerne, hvis du ikke får til, så er det fristende å gjøre noe annet. Og hvis det blir for lett, så er det fristende å gjøre noe annet.»

Hun gjør seg også tanker om hvordan mye av adferden som er i Norsk skole kan komme av elever som kjeder seg. Både Lærer 1 og Lærer 3 forklarer hvordan det kan slå ut i adferd, at elevene blir i opposisjon. Lærer 3 stiller seg også kritisk til bruken av ekstraoppgaver utenom tema klassen arbeider med, og å gi bøker fra høyere trinn.

Lærer 3

«L3: Hvis du ikke har de samme referansene som de andre når den kommer ut, til friminutt, så kan du jo og miste noe sosialt.»

Og mangel på noe felles med medelever på trinnet kan også gjøre det vanskelig for barna med relasjoner. Selv om flere av deltakerne beskriver hvordan elevene selv er årsak til at de faller utenom elevsammensetningen ved at de prioriterer interesser, eller at de ikke ønsker å delta i like stor grad, kan dette relateres til det som blir nevnt av både Lærer 3 og Rektor, at det kan føre til skolevegning senere. Dette trekker også Rektor frem når hun snakker om hvordan de gjerne ikke er vant til å møte motgang og kan oppleve det som svært utfordrende.

Rektor

«R: [...] de har ikke opplevd den der motgangen på samme måten som andre [...] De kan slite mer med motgang når de får den for det blir så stort for de.»

Uten å gå nærmere inn på årsakene som er nevnt viser deltakerne forståelse for at det kan påfølge negative utfall av dårlig tilrettelagt opplæring i skolen. Og som en av lærerne sammenfatter med, kan du få det meste av konsekvenser av det, avhengig av hva elev det er.

4.4.2 Kjennskap til positive utfall av god tilrettelagt opplæring.

Av positive utfall beskriver deltakerne blant annet at elevene får blomstre og utvikle seg videre. Her trekkes det frem hvordan elevene trives på skolen, og at motivasjonen øker. Lærer 1 forklarer at elevene gir uttrykk for at de lærer og at de er positive til læring. Dette fører videre til at elevene føler de får utbytte av undervisningen.

Også Lærer 3 formulerer at eleven får blomstre, men begrunner videre hvordan det kan gi effekt på medelever og påvirke adferden blant elevene.

Lærer 3

«L3: Jeg tenkte jo for klassen så kan det jo få et kjempeutbytte av at det er tilpasning. Med det at alle får blomstre på sitt nivå, de kan hjelpe hverandre og bidra svært. I tillegg vil du få en helt annen, altså når alle klarer å mestre samtidig som alle får utfordringer nok, så tror jo jeg at en god del av adferden, eh som vi ser i Norsk skole, vil bli mindre utfordrende»

På samme måte vurderer Rektor det som en positiv effekt for flere parter dersom elevene trives og opplever mestring i skolen.

Rektor

«R: Eh.. og det tenker jeg og at det er jo en vinn vinn for alle sant. Det er vinn vinn for de, for lærerne, for de rundt. 'Å er du god på det? Kult! Okei, kanskje er jeg god på noe.' Altså de får, får jo en sånn positiv spiral tenker jeg.

I: Ja absolutt.

R: Og og, at folk får aksept for det de er gode på og, tilrettelagt.»

Hun viser til at det bidrar til et mulig bedre klassemiljø. Spesialpedagog 1 formulerer også hvordan dette kan gi god dynamikk. Hun legger også vekt på hvordan god tilrettelegging gjør at elevene opplever å få tilfredsstilt utforskertrangen sin. At enkelteleven får positive opplevelser og tilbakemeldinger, kan både gi bedre selvtillit og motivasjon. Informantene gir ulike svar som leder mot det samme, godt tilrettelagt opplæring gir både trivsel og økt motivasjon hos elevene.

4.5 Ønsker om endring

Basert på erfaringer, vurderingen av kvaliteten i skolen nå, og kjennskap til konsekvenser elevene kan møte i skolen, kommer det også frem hva de mener trengs for å bedre skolegangen og tilpasningen for denne elevgruppen.

4.5.1 System

På spørsmålet om det er noe vi kunnet endret på i skolen for barn med stort læringspotensial er det flere som beskriver et behov for et system i skolen. Rektor trekker frem hvordan skolen ikke har gode nok rutiner, og at det ikke er noe system i hvordan de skal gå frem.

Spesialpedagog 1, Lærer 2 og Lærer 3 beskriver også et behov for et system. Spesialpedagog 1 trekker blant annet frem behovet for en felles fremgangsmåte for kartlegging av barn med stort læringspotensial.

Spesialpedagog 1

«S1: Jeg tenker kanskje man skal, eh generelt burde hatt bedre systemer på, på bedre kartlegging generelt i.. særlig i begynneropplæringen. [...] at man kartlegger, bruker andre typer kartleggingsmaterialer [...] Så det å ha den type rike oppgaver der du, der de kan få vist seg. [...] De kan få alt rett på kartleggingsprøver, men de får ikke vist hva som bor i de. Så det å kartlegge hvilket potensiale de egentlig har. [...]»

Lærer 3 bygger på dette når hun beskriver et behov for noen retningslinjer lærerne kan følge. Overordnet virker det å være et ønske om noe felles lærerne (og andre) kan bruke for å kartlegge elevene, finne ut hvordan de skal gå frem, og arbeide med barn med stort læringspotensial.

4.5.2 Ressurser

Det er ifølge lærerne ingenting felles å gå til.

Lærer 3 uttrykker frustrasjon over mangelen på ressurser for lærere som skal tilpasse undervisningen for barn med stort læringspotensial. Dette gjelder både retningslinjer og materiale som er lett tilgjengelig, noe som kan mine om en basispakke. Videre forklarer hun hvordan dette bidrar til et språk i kvaliteten på tilbudene elevgruppen får på skolen og hva lærere har kunnskapen til å gjøre.

Lærer 3

«L3: Men det blir så veldig individuelt at systemet svikter, mens mange lærere og gjør en god jobb likevel. Men ikke nødvendigvis alle og ikke nødvendigvis nok, for vi får ikke nok hjelp, og ikke nødvendigvis rammene til å gjøre det heller.»

Her viser hun til hvordan læreravhengigheten gjør at det er prioriteringene og kunnskapen til den enkelte lærer som bestemmer kvaliteten i tilretteleggingen for barn med stort læringspotensial. Dette leder også mot ønsket om flere ressurser. Lærer 1 forklarer at dersom det hadde vært flere lærerressurser tilgjengelig, så kunne elevene fått mer og bedre tilrettelegging. Lærer 3 beskriver arbeid med åpne problemformuleringer som noe lærerne må jobbe mer med. Hun trekker frem hvordan den nye læreplanen har flere formuleringer som gir større romslighet til å prestere på ulike nivå. Men, dette er dersom de i skolen klarer å bruke det på en god måte. Videre beskriver hun en situasjon med en elev hvor hun i ettertid ser at

hun burde brukt illustrert vitenskap eller artikler, i stede for naturfagsbok. Men, dette er noe hun gjerne ikke har tilgang til gjennom jobben.

Tilbudet om flere verktøy, kurs og forskning til lærere beskriver Lærer 3 som et behov for at tilbudet til elevene skal bli bedre. Hun uttrykker videre at sammenhengen med at lærerne ønsker mer tyder på at det er et behov for det også.

Spesialpedagog 1 bekrefter behovet ved å beskrive at det ikke sjans dersom det ikke følger ressurser med. Hun forklarer at man blir avhengig av og håper at elevene blir stimulert av å finne ut av ting selv, at de fordyper seg på fritiden selv eller at de har foreldre eller familie som er flink innenfor de områdene.

4.5.3 Prioriteringer i utdanningen og i skolen.

Rektor beskriver et skifte i prioriteringer som et behov. Spesialpedagog 2 foreslår at det i utdanningen bør bli lagt vekt på tilrettelegging og differensiering.

Å øke søkelyset på elevgruppen, samt se hele eleven forklarer Lærer 2 og Rektor som viktig. Lærer 2 trekker også frem hvordan det er behov for å sette søkelys på at denne elevgruppen også trenger utfordringer. Spesialpedagog 2 trekker frem hvor lett det er å la elever med stort læringspotensial seile sin egen sjø da de oppleves å klare seg selv, men legger vekt på at skolen er ansvarlig for disse elevene også. Også Spesialpedagog 1 trekker frem hvordan det per i dag ikke er bra nok.

Spesialpedagog 1

«SI: Å si at de skal ha tilpasset opplæring er egentlig ikke godt nok. Nest, de burde nesten hatt spesialpedagogisk hjelp i andre enden. For det er det jeg har tenkt og gjennom utdanningen og når vi har diskutert det at jeg, føler at det burde nesten vært lovhjæmmel, de burde hatt sakkyndig vurdering, der de skulle hatt ehh hjelp i andre enden.»

Spesialpedagog 2 beskriver også hvordan holdningene blant lærere, samt bevisstheten om at tilrettelegging gjelder **alle**, kan bidra til å unngå at denne elevgruppen blir nedprioritert i skolen. Det virker å være viktig for deltakerne å forstå hva elevene trenger, og som både Lærer 2 og Rektor beskriver, er elevstemmen viktig for å kunne gi en godt tilrettelagt opplæring. Dermed blir et økt søkelys på elevgruppen, lettere tilgang på ressurser, og dialog med enkelteleven viktige for en bedre skolegang for barn med stort læringspotensial.

4.6 Oppsummering av funn

Hva som legges i definisjonen *barn med stort læringspotensial* er vagt, men alle deltakerne viser en forståelse av at elevgruppen på en eller annen måte skiller seg ut fra medelever.

Kunnskapen de har tilegnet seg om tema kommer hovedsakelig fra erfaring, mens enkelte har lest seg opp ved behov eller lært om det igjennom videreutdanning.

Alle har møtt et barn med stort læringspotensial, men bare lærerne og rektor har arbeidet med dem i skolen ved bruk av ulike undervisningsstrategier.

Med erfaringene sine har deltakerne gjort deg vurderinger av hvordan barn med stort læringspotensial er i skolen, tilretteleggingen for elevene i skolen og hvem som er ansvarlig for elevene. Vurderingene av barna i skolen viser elevene som 'nerder', populære blant klassekamerater, og uoppdagede. Dette vurderes å være påvirket av klassemiljøet og hvor stor aksept det er for å være veldig flink til noe.

Tilretteleggingen vurderes også ulikt. Flere ser behov for mer ettersom skolen per nå ikke gjør noe ekstra for denne elevgruppen, mens enkelte mener det fungerer slik det er i dag. Det var derimot samstemt om hvor ansvaret ligger, og det er på lærerne.

Det tyder på at alle deltakerne har noen tanker om hvilke utfall som kan komme av god og dårlig tilpasset opplæring. Negative utfall var hovedsakelig mangel på motivasjon, hvor positive utfall trivsel og motivasjon.

Gjennom beskrivelser av behov for et felles system, flere ressurser for lærerne, og et skifte i prioriteringer, ønsker de ansatte i skolen en endring i skolesystemet.

5.0 Drøfting

Hvilke erfaringer ansatte i skolen (lærere, spesialpedagoger og rektor) har med barn med stort læringspotensial virker å være varierte. I tillegg virker det å være flere faktorer som spiller en rolle for hvordan man arbeider elevgruppen i skolen.

I dette kapitlet vil jeg trekke frem funnene gjort i analysen sett i lys av teorien presentert tidligere.

5.1 Definisjon og begrepsforståelse

Det blir uttrykt hvordan stort læringspotensial kan se ulikt ut fra elev til elev. Dette er også noe av det som kan gjøre det utfordrende for ansatte i skolen å oppdage dem. Som Smedsrud og Skogen (2016) forklarer kan sammensetningene og kombinasjonene av kjennetegn variere.

Deltakerne bruker beskrivelser som samsvarer med det Smedsrud og Skogen (2016) trekker frem som kjennetegn. Beskrivelsene av at elevene er nysgjerrige, reflekterte, med evne til å forstå og finne ut, og overføre kunnskapen til nye settinger, er kjennetegner som tilsvarer det de beskriver om at elevene ønsker å lære, har evne til å se sammenhenger, og etterspør logiske argumenter og begrunnelser.

Sett i lys av de ulike modellene og hva som er blitt lagt i forståelsen av fenomenet, samt beskrivelser av elevgruppen, virker det å være likheter i deltakernes forståelse, og definisjonene bruk i NOU rapporten (og Utdanningsdirektoratets beskrivelse av elevene). Dette er beskrivelser knyttet opp mot de flerdimensjonale modellene hvor fenomenet er påvirket av mange indiser. Inntrykket er at også skolen har en sentral rolle. Som Cross og Coleman (2005) trekker frem blir skolen en kontekst hvor noen domener kan bli fremmet. I tillegg er lærere (og andre ansatte) i skolen viktige i arbeidet med, og utviklingen til barna i skolen. Forståelsen av at evner og talent er noe som kan stimuleres og utvikles under rette forhold, forklarer betegnelsen man tar i bruk i Norge, og også Europa, *barn med stort læringspotensial* som noe som impliserer et utviklingsperspektiv.

I tillegg til at det er et fenomen forstått i et utviklingsperspektiv, viser det til hvordan samfunnet har en innvirkning i hva begrepet og betegnelsen inneholder.

Lover, læreplaner og styringsdokumenter legger til grunn mye av det man kan og ikke kan gjøre i skolen. Deriblant hva elever får tilgang til, og har rett på, gjennom skolegangen. Likevel er det lærerne som utgjør det nærmeste miljøet, og vil derfor påvirke meningsinnholdet i den gitte definisjonen i stor grad. Med en slik påvirkningskraft, gitt et mangfold av lærere, blir det svært ulikt hva som blir regnet som gode undervisningsstrategier og tilrettelegginger for elever med stort læringspotensial. Her spiller holdningene blant lærer (og andre ansatte) i skolen rettet mot elevgruppen en stor rolle.

Som funnene viser er flere av deltakerne vage i forklaringen av hva som legges i definisjonen *barn med stort læringspotensial*. Dette kan samsvare med hva Smedsrud (2020) forklarer om at konseptet kan oppleves som noe vagt. Det kan trolig oppleves som vanskelig å gi en forklaring som er så konkret at man forstår hvordan dette er annerledes fra noe ant, men samtidig så vid at den inkluderer alle variasjoner.

Dette handler mye om hvilken forståelsesmodell som blir lagt til grunn. Ettersom forståelsesmodeller er utviklet gjennom historien og påvirket av den tiden man er i, i tillegg til

at den stadig er i utvikling, blir det vanskelig å være spesifikk. Med det oppstår det også en fare for å utelukke noen.

Man kan argumentere for at én definisjon ikke er nødvendig. Variasjonene i forståelsen av fenomenet bidrar til at viktige variabler blir inkludert. Som Idsøe (2014) argumenter er det mer verdifullt å vite hvordan man kan gi gunstig opplæring til elevene. Likevel kan mangelen på en felles definisjon blant de ansatte på skolen gjøre det utfordrende å tilpasse (eventuelt sette inn tiltak) til barnets beste. Forskjellige forståelser av fenomenet innad i skolen kan også øke tilfeldigheten for hvem av elevene som blir regnet å ha et stort læringspotensial.

Forståelsen av hva som ligger i betegnelsen *barn med stort læringspotensial* påvirker dermed hva man forstår som elevenes behov i deres skolegang.

5.1.1 Vi er miljøet – vi bestemmer

Skolen er en arena hvor mye foregår. Cross og Coleman (2005) beskriver hvordan forståelsen av fenomenet er dannet av samfunnet, utviklet av blant annet foreldre (og utdanningspolitikk), og begrenset av verdier samt tilgangen på ressurser.

Som nevnt tidligere er ansatte i skolen, og da kanskje særlig lærere, en viktig del av miljøet som danner meningsinnholdet i definisjonen av *stort læringspotensial*. Dermed blir også holdningene en viktig påvirkende faktor for hva barn får av tilrettelegging i skolen.

Det er ingen direkte spørsmål om hvilke holdninger deltakerne har til barn med stort læringspotensial. Man kan likevel tolke svarene som er gitt til en viss grad. For eksempel forklarer flere av dem at det er viktig å få søkelyset mer over på denne gruppen, og forbedre tilbudet de får i dag. Det indikerer en følelse av ansvar, i tillegg til ønske om å gjøre godt, også ovenfor denne elevgruppen. Det oppleves som at ingen av dem ønsker å overse elevene, og kan tolkes som at de ser viktigheten av å få elevgruppen opp og frem.

På motstridende side er det også erfart en type jantelov blant lærerne. Spesialpedagog 1 trekker frem opplevelsen av at lærerne ikke ønsker å anerkjenne elever som barn med stort læringspotensial. Sett i lys av det McCoach og Siegle (2007) trekker frem som frykten for elite, kan en slik holdning trolig gjelde mange lærere. Dette kan i stor grad begrense elever det gjelder. Dersom lærere ser på å ha elever med stort læringspotensial (evner og talent) i klassen som noe man ikke skal trekke frem, begrenser de også mulige tilpasninger av undervisningen. Altså, med et ønske om at ingen av elevene skal skille seg ut, og at alle skal få tilbud om det samme, setter man opp ett hinder for utviklingen til elevene det gjelder. Spesialpedagog 1 ser

dette i sammenheng med det hun refererer til som den norske kulturen – at man ikke skal fremelske enerne. Det kan også komme av den tanken at de elevene som har et stort læringspotensial klarer seg godt selv. Forskning viser derimot at det kan være særs viktig for nettopp disse elevene å tilpasse opplæringen.

Ønsket er å gjøre det som er best for elevene, men innenfor de rammene som er gitt på skolen. Her indikeres det også hvordan lærere kan erfare begrensninger innad i skolesystemet. Ansatte i skolen har mye å forholde seg til, deriblant hva som anses som viktig i utdanningspolitikken. Selv om differensiert undervisning og tilpasset opplæring nærmest er integrert i europeisk utdanningspolitikk (Sękowski og Łubianka, 2015), blir likhetsprinsippene i Norge, som Knutsen og Emstad (2021) trekker frem, en motstridende del. Det gir ikke den enkelte elev muligheten for en individuell utvikling. Elevene har rett på tilpasset opplæring uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Dette betyr derimot ikke alltid lik behandling.

Tatt i betraktning at skolen avgjør mye i sammenhengen med barn og unges utvikling, må vi derfor ta på alvor det ansvaret i å være det miljøet det utfoldes i.

5.1.2 Vi lærer underveis

Definisjonen virker å basere seg i stor grad på erfaringer. Blant deltakerne vektlegges erfaring som hovedkilden til kunnskap om barn med stort læringspotensial. Erfaringer gir god kunnskap, og kan gjøre tilrettelegginger i skolen lettere. Kjenner man til en situasjon, eller har vært i en lignende, kan man ta utgangspunkt i det for å arbeide videre. Lærere er kjent for å legge mye av erfaringsbasert kunnskap til grunn for praksisen da det baserer seg på det de har erfart fungerer, og ikke fungerer i ulike situasjoner etter kontekst. Mausethagen (2018) forklarer at de viktigste strategiene for lærerne er personlig erfaring, innlesing i skolefag samt erfaringsutveksling mellom kollegaer. Dette beskriver hun kan komme av at forskningen oppfattes for abstrakt og sjelden behandler temaer som lærerne anser som viktige. Selv om en del forskere er opptatt av at «også erfaringsbasert kunnskap må anerkjennes som former for forskningsbasert kunnskap» (Mausethagen, 2018, s.84), kan man ikke bare lene seg på erfaringer man selv har gjort. Erfaringer kan være begrenset og ekskludere viktige elementer og variasjoner blant barn med stort læringspotensial.

Videre velger lærere å finne informasjonen selv, blant annet ved å lese seg opp. Dette initiativet kan på den ene siden bli satt i gang av en usikkerhet eller en mistanke om en elev,

eller på den andre siden av nysgjerrighet eller et ønske om økt kunnskap. I de fleste tilfeller vil det da trolig være noe ved en elev som utpeker seg. Men, som nevnt tidligere kan flere elever søke etter det å være som 'alle andre'. Enkelte elever vil kunne maskere sine evner godt, og blir dermed ikke oppdaget av læreren.

Videreutdanning er også en del av å bygge på kunnskapsgrunnlaget. Deltakerne det gjelder forteller at elevgruppen er blitt tatt opp og nevnt i fagene de har valg å studere. Dette er fag som spesialpedagogikk og matematikk. Det er derimot ikke garantert at man får lære mer om elevgruppen i all videreutdanning. Man kan stille seg spørsmålet om hvorfor vi ikke lærer mer om barn med stort læringspotensial i den generelle pedagogikken? De er tross alt en del av elevmangfoldet. Den enkelte lærer i klasserommet har ansvar å tilrettelegge opplæringen for alle, og bør derfor også ha grunnleggende kunnskap om de ulike elevene de kan møte i klasserommet.

Flere av punktene over indikerer en risiko for at mange barn går under radaren, og dermed ikke blir anerkjent eller oppdaget. Det hele virker (per nå) å være noe man lærer underveis. I uttalelsen om undervisningsstrategier uttrykker Lærer 2 blant annet at man ikke er ferdig utlært når man går inn i skolen. Fenomenet har vært og er i utvikling av hvordan man forstår, oppdager og arbeider med det. Selv om det er tilgang på mye litteratur, er man ikke garantert en kvalitet hvor av man bare kan overføre forskning fra andre land til hvordan det er i Norge. Der kommer også argumentet til Heller et al. frem, hvor forskning på tvers av kulturer vil kunne gi en bredere forståelse.

5.2 Erfarer vi barn med stort læringspotensial likt?

Analysen finne tre hoved-erfaringer med elever med stort læringspotensial.

«Nerder»

Deltakerne beskriver barn med stort læringspotensial som typiske 'nerder'. Dette er trolig en vanlig oppfatning av elever med stort læringspotensial. Det kan komme av det Idsøe (2014) forklarer som intense interesser og ønske om å lære, hvor de gjerne overgår det å 'bare' være skoleflink. Hva som legges i betegnelsen 'å være nerd' vil trolig komme med variasjoner. I de fleste sammenhenger blir 'nerder' referert til som smarte individ som klarer seg godt, og gjerne mer enn godt, på skolen. Det er gjerne en merkelapp vanlig å bruke om elever man anser som sterke. Likevel har merkelappen en tendens til å ha sammenheng med at eleven faller litt

utenom det sosiale i klasserommet. Relasjonen kan komme av mange ting, men deltakerne forklarer det med at elevene ikke interesserer seg for å være sosial, og heller velger å rette alt sitt fokus mot deres interesser.

Selv om deltakerne først av alt beskriver 'nerder', gjelder ikke dette alltid. Man mister en stor del av mangfoldet dersom man bare ser etter 'nerder' i skolen. Der er nemlig ikke garantert at elevene har høy måloppnåelse i skolefagene. Uutløst potensiale kan komme av en rekke årsaker, og gjør at lærere må være observante på flere områder i skolen.

De populære

Lærer 3 er en av deltakerne som trekker frem ulike varianter av barn med stort læringspotensial. Hun beskriver blant annet de populære. Dette kan være noen jevnaldrende ser opp til, som blir ansett som kul. Trolig vil klassemiljøet ha mye å si for om det er akseptert å være god. De føler seg da kanskje som en del av læringsmiljøet hvor de opplever å bli motivert. Dette viser derimot en annen versjon enn nerder som faller utenfor. Det er et eksempel av en setting hvor elevene trives, er anerkjent og akseptert, hvor de også kan være et forbilde for medelever. De populære kan være populære av andre grunner også. Det kan være av grunner utenfor potensialet deres for læring. De kan skjule evner og talenter som følger av stigma og forventninger, og blir dermed oppfattet som en helt annen type elev blant elevsammensetningen.

De uoppdagede

Det er ikke sikkert elevene viser seg gjennom prestasjoner og gode resultater.

Deltakerne er enige om at mange elever ikke blir oppdaget eller anerkjent som en elev med stort læringspotensial. Hvem de er, er ikke lett å si. Det kan være stille elever som sitter for seg selv, elever som velger å under-presterer, elever som utagerer, eller elever som har en lærevanske eller diagnose som dekker til potensialet. Lærer 3 beskriver erfaringer både med atferd og autisme. Den ene hvor hun oppdaget potensialet gjennom en samtale på tur, og en hvor det gjerne kommer intense interesser med diagnosen. Vi vet derimot ikke hvor mange som ikke blir oppdaget. Dette er elever som på sin måte har funnet en plass i skolen, hvor de tar på seg en rolle som kanskje ikke representerer dem helt rett.

Studien til Coleman et al. viser til at elevene ofte søker mot en normal. Dette kan også indikere store tall som går under radaren. Dersom elevene gjør det de kan for å være det de ser på som normal, altså tilpasse seg slik at de gjør det samme, på samme måte som medelever (jevnaldrende) er det ingenting som tilsier at lærerne skal kunne oppdage dem.

Dette kan kunne påvirke fremtiden deres, trolig ved de ikke får nådd sitt potensiale.

Man kan på en måte frykte at man ‘overser’ mange elever i skolen som har potensiale til å strekke seg imponerende lang. Likevel stoler man på at lærere gjør tilrettelegginger selv uten tanker om hvilke elevgrupper hver av elevene i klassen tilhører.

Barn med stort læringspotensial kommer i mange ulike formater.

Man kan møte elever som har knekt skolekodene og de som har et ekstraordinært læringspotensial. De kan skille seg ut, men kan også skjule seg godt. Derfor er det viktig å se hele eleven, å ha kjennskap til alle aspekter ved det å være et barn med stort læringspotensial. Ettersom barn med stort læringspotensial kan være emosjonelle og sosialt sårbare (Idsøe, 2014), må vi gjøre det beste for å gjøre deres erfaring med skole positive, og å gi dem muligheter til å utvikle seg videre. Skolen skal ikke være ett hinder.

5.2.1 Skolesettingen for barn med stort læringspotensial

Nå kan ikke lærere egentlig si noe om hvordan elevene selv erfarer skolen, men de kan si noe om hvordan de har observert elevene.

Deltakerne erfarer elevene som veslevoksen, hvor de har bedre relasjon til voksne enn medelever. Dette kan gjøre at de faller litt utenfor elevsammensetningen.

Flertallet av deltakerne erfarer at mange av elevene ikke forstår de sosiale kodene. Sett i lys av hvordan elevene kan skille seg ut fra medelever gjennom det språklige og kognitive, kan dette komme med en type miss match med jevnaldrende.

Interessene deres kan være ulikt deres jevnaldrende, noe som kan by på utfordringer i samspill med medelever. På en annen side er det derimot ikke sikkert de ønsker det sosiale fellesskapet heller. Noe også Spesialpedagog 1 trekker frem.

Om selvbilde uttrykker deltakerne både høyt og lavt selvbilde blant elevene. Enkelte elever kan hevde seg selv over medelever. Andre vil gjemme seg bort. Både høy og lav selvtillit kan gå utover deres sosiale.

Barn er i utvikling på mange stadier. Det er ikke sikkert de alltid vet hvordan de skal oppføre seg sammen med andre. Som komplekse, konseptuelle tenkere, på et annet kognitivt nivå, som søker noe som ligner en selv, kan de også erfare sine medelever som ‘uinteressante’.

Som det også blir trukket frem i ett av intervjuene, kan det sitte langt inne å være seg selv, og vise sine evner og talenter, dersom de opplever at det ikke er sosialt akseptert.

Her blir holdninger og forventninger fra lærere (og foreldre), og klassemiljø viktige.

Spesialpedagog trekker frem fokus på klassemiljø hvor man aksepterer at man er ulike, og ser på det som en berikelse av læringsmiljøet, som viktig for elevenes sosiale og emosjonelle forhold i skolen. Ettersom erfaringene til barn med stort læringspotensial i skolen er dominert av følelsen av å være annerledes, og et forsøk på å finne seg selv (Lenvik et al., 2021), blir miljøet de er i en viktig påvirkende faktor.

Selv om deltakerne forklarer at ingen av de elevene de har kjennskap til er utestengt, kan man ikke si det sikkert. Det er en kompleksitet i hvordan elevene er i og opplever skolen, og dette er noe man bør vite mer om.

5.2.2 Finner man elevene med stort læringspotensial?

Jønsendalutvalget (NOU 2016:14) presenterer at omtrent 10 til 15 prosent av elevpopulasjonen har stort læringspotensial, noe som vil tilsvare cirka tre til fem elever i en klasse med 30 elever. I spørsmålet om hvor ofte det forekommer elever med stort læringspotensial i skolen eller klasserommet svarte deltakerne ulikt. Fra at det alltid er noen man kan tenke seg har et stort potensial, til at det trolig er to i hver klasse, og til kanskje to på en hel skole, viser til et stort gap mellom hvem man inkluderer i elevgruppen/som går under betegnelsen og antallet som 'burde' være inkludert. Dermed er det flere (en prosentdel) man overser. Som Lærer 1 forklarer, går det tilbake til definisjonen, og hvordan man forstår den.

Deltakerne ble ikke spurt om hvordan de identifiserer elevgruppen, dermed kan jeg ikke vise til identifiseringsprosessen eller kvaliteten i vurderingen av elever med stort læringspotensial i skolen. Inntrykket er derimot at erfaringer, samt hvilke meningsinnhold i betegnelsen de har, stiller sterkt i vurderingen av hvem av elevene det gjelder. Basert på erfaringer de har gjort seg og/eller informasjon de har lest seg opp på, observerer de elevene.

En av deltakerne beskriver blant annet hvordan man kan oppdage de ved at de oppnår over gjennomsnittet høye resultater på prøver. Resultater på prøver er gjerne en av de vanligste måtene å oppdage barn på, som strekker seg lang over det deres jevnaldrende gjør. Likevel er ikke dette en metode man skal lene seg på. Som det er vist til tidligere, er underytelse vanlig blant barn med stort læringspotensial. Elevene kan gjøre det de må, men ikke mer. Dermed vil

det ikke nødvendigvis vise seg på prøver. Som forskningen viser til, er en stor del av elevgruppen det man omtaler som underryttere. Det er derfor ikke en selvfølge at de viser høy måloppnåelse i skolefag gjennom blant annet prøver.

En annen måte å oppdage elevene på, er gjennom samtale. Dette trekker Lærer 3 frem som en av erfaringene hennes. Gjennom samtale kan elevene vise kompleksiteten i tankegang og at de husker ting andre lett glemmer, i tillegg til mengden informasjon de har og kan bearbeide på kort tid. Dette er metoder Olsen (2017) omtaler som de vanligste. Å være observant på resultater, observere elevene i ulike sammenhenger på skolen, i tillegg til å få informasjon om elevene fra andre.

Ettersom barn med stort læringspotensial kan ha evner og talent i på ulike områder, vil det heller ikke være én bestemt måte å oppdag dem på.

Utfordringene lærere kan møte ved å gjenkjenne elevgruppen kan blant annet knyttes tilbake til forståelsesgrunnlaget. Hvilken forståelsesmodell man legger til grunn, og hva som legges i betegnelsen kan både være uklart, i tillegg til å kunne bidra til klargjøring. Med det mener jeg at dersom det oppleves vagt, og man erfarer usikkerhet rundt fenomenet, blir dette trolig overført til handlingen. Usikkerheten kan føre til at man unngår - er man ikke sikker, velger man å ikke gjøre noe. På den andre siden kan derimot usikkerheten og eventuelle mistanker bidra til at man tester ut. Ved prøving og feiling kan man lære mye om blant annet elevenes behov. Her kan relasjon mellom lærer og elev være avgjørende. Det blir i slike situasjoner viktig å lytte til elevene og å være i dialog underveis. Dette beskriver blant annet Lærer 2 i forklaringen om arbeidet med en elev med stort læringspotensial i skolen.

5.3 Undervisningsstrategier og tilrettelegging

Deltakerne er samstemte om at ansvaret for at elevene for det de har behov for i skolen, ligger på lærerne i klasserommet. Selv om rektoren kan rette søkelyset mot elevgruppen, er det fortsatt lærerne som står for gjennomføringen.

Den enkelte lærer er ikke nødvendigvis like kjent med elevgruppen, eller dannet seg mange erfaringer som gir referanser eller en rik kunnskapsbase. Dette gjør at læreren mangler noe viktig for å kunne se, anerkjenne og tilpasse undervisningen til rett nivå for eleven(e).

Det vil ikke si at lærerne ikke er gode på å tilrettelegge undervisningen. Det er godt mulig at en lærer får det svært godt til, uavhengig av en akademisk kunnskapsbase om denne

elevgruppen. Som Lærer 3 uttrykte i intervjuet, er noen lærere bare god på det. Men, andre kan syntes det er vanskelig å tilpasse for denne elevgruppen.

5.3.1 Hvordan underviser vi på best måte?

Undervisningspraksisen lærerne har påvirker elevenes resultater. I arbeid med elever med stort læringspotensial finner man differensiering inne i klasserommet som et tiltak lærerne kan gjøre. Forskere er enige om at differensiering er den beste måten å tilpasse opplæringen på. Også studien til Lenvik et al. viser at elevene beskriver en god lærer, en som klarer å differensiere læreplanen og tilpasse etter elevers behov. Å motivere, å skape lyst til å gjøre noe, er noe lærerne skal gjøre gjennom undervisningen.

Å møte eleven der de er, og gi utfordringer i forhold til det, forklarer Spesialpedagog 2 er vektlagt i undervisningen. Vanlige undervisningsstrategier er kanskje å gi ekstraoppgaver, ny bok eller ekstra arbeid til elever som blir raskt ferdig. Dette kan ofte være arbeid fra høyere trinn, som gjør det mer avansert enn det de ble raskt ferdig med. Akselerasjon er en pedagogisk strategi som tar eleven gjennom et forsert løp (Idsøe, 2014). Fremskutt skolestart, å hoppe over trinn, i tillegg til forsering av enkeltfag, er muligheter barn med stort læringspotensial kan få tilbud om.

Lærer 3 forklarer derimot at hun er gått mer og mer vekk i fra den strategien. Her blir selvregulering trukket frem gjennom arbeid hvor eleven selv velger å gå dypere inn på tema. Som Knutsen og Emstad (2021) presenterte er dette en god læringsaktivitet. Gjennom dette arbeidet fikk elevene i tillegg tilbudet om å (hjelp til, og) lære det bort til medelevene. Selv om dette ikke er en anbefalt metode av forskere (Børte et al., 2016), er det noen elever som trives i den rollen.

Det finnes mange måter å tilrettelegge undervisningen på slik at det for eksempel blir lettere å forstå. Utfordrende er det kanskje å finne måter å gjøre ting vanskeligere på. Som flere forklarer, og som gjerne er en vanlig brukt metode, er å gi pensum fra høyere trinn. Lærer 3 beskriver en utfordring ved dette.

Hva gjør de da året etter? Altså, de bli trolig liggende foran medelever hvert år, ved å ha en bok fra et annet trinn. Utfordringen ved det er fellesskapet i klasserommet og blant elevene. Selv om klasserommet må være et trygt sted hvor ulikheter aksepteres, noe som kan gjøre klasse miljøet godt, kan mangelen på felles innhold i fag gjøre at elevene mister noe av det sosiale. Med det mener jeg at de for eksempel ikke har det samme å snakke om i friminuttene

da de ikke har holdt på med det samme i undervisningstimen. Dermed må man kanskje vurdere å finne andre måter å tilpasse opplæringen på.

Ved å la elevene bruke ulike fremgangsmåter og formuleringer, vil elevene kunne få en mer avansert tilegning av kunnskap, i tillegg til at det er innenfor samme tema som resten av klassen. Dette gir felles referanse for alle elevene, samt dybdelæring innenfor gitte tema. Deltakerne er enige om at elevene har behov for utfordringer som motivere, men hvordan dette gjøres er trolig ikke like lett å finne ut av.

5.3.2 Kvaliteten på tilretteleggingen i skolen

Deltakerne trekker frem at det ikke er god nok tilrettelegging i skolen på nå, selv om det for noen funker. På den ene siden skal opplæringen være inkluderende og tilpasset alle elever. «Ulike behov må møts med en opplæring som lar hvert enkelt barn realisere sitt potensial for læring, uavhengig av kognitiv kapasitet» (NOU, 2016). Dermed blir det på en måte, som Idsøe trekker frem, lite relevant å lete etter en best passende definisjon.

På den andre siden kan mangelen på noe felles i skolen være en årsak til at det er en utfordring. Mangelen på noe felles lærerne kan gå til kan føre til manglende variasjoner i tilretteleggingen av opplæringen.

Som Smedsrud og Skogen trekker frem er utdanningssystemet i Norge batert på like muligheter. Lærer 3 forklarer også hvordan Norge god på å løfte elever som elever som anses som svake i skolen, men hvor dette trolig går på bekostning av de sterkeste.

I den norske kulturen sliter vi gjerne med å løfte enerne. Dette kommer nok av likhetsprinsippene Knutsen og Emstad (2021) trekker frem.

Dette kan igjen knyttes til forståelsen av, holdninger til, og forventninger av elever med stort læringspotensial. Hvilke holdninger ansatte i skolen og beslutningstakere har, påvirker i stor grad hva elever får tilbud om i skolegangen. Det påvirker også hvordan skolen vektlegger arbeidet og tar ansvar for å tilrettelegge opplæringen tilstrekkelig. Dette bygges opp under hvilke kunnskaper man har om fenomenet og elevgruppen man møter i skolen.

Derfor kan mangel på tilrettelegging for elever med stort læringspotensial kobles opp mot manglende kunnskap om elevgruppen.

5.4 Økt søkelys og ansvarliggjøring

Deltakerne uttrykker søkelyset på elevgruppen i skolen alt fra ingen, altfor manglende, tilfeldig, men også mer enn før, og trolig ulikt fra skole til skole. Det er dermed stort sprik i hva de ansatte i skolen har erfart av fokus rettet mot, og arbeid med, elevgruppen i skolesystemet.

Rapporten NOU la frem i 2016, Mer å hente, indikerer at man i skolen ikke klarer å frigjøre det potensialet elevene har. Deltakerne er enige om at ansvaret for elevene ligger på læreren i klasserommet, og blir derfor en av hovedfaktorene i arbeidet med elevene.

Som beskrevet over er læreren viktig både for utvikling og læring, men også for trivsel og mening i skolehverdagen.

Det ligger i stor grad på læreren å oppdage eleven. De må ha kunnskaper om fenomenet, elevgruppen, kjenne til hvordan man kan identifisere dem, samt vite hvordan man kan tilrettelegge opplæringen til at elevens behov er tilfredsstillt.

Som Lærer 1 uttrykker kan det oppleves som nærmest umulig å treffe alle elevene i klasserommet. I tillegg til å arbeide med å tilrettelegge undervisningen til best måte for den enkelte elev, har de ansvaret for alle de andre elevene i klasserommet også.

Deltakerne uttrykker derimot viktigheten ved å sette søkelyset på denne elevgruppen. Derfor trenger lærere allsidig kunnskap om elevene de har ansvar for (Håstein og Werner, 2015).

Som Spesialpedagog 2 forklarer fortjener de å få det de har krav på, den beste tilretteleggingen for dem. Men som Knutsen og Emstad (2021) forklarer er det ingen som har alle de nødvendige verktøyene og ferdighetene til å møte alle ulike behov blant elevmangfoldet i klasserommet.

Det er heller ikke en enmannsjobb. Brown et al. (2005) trekker også frem beslutningstakere/politikere som viktige i ansvaret. Det handler om å kunne ha en integritet mellom retningslinjer og implementering av programmer i praksis (arbeid i praksis).

For å kunne øke søkelyset på elevgruppen i skolen, kan ikke lærerne stå alene.

Samarbeid og felles mål kan bidra til å gjøre det lettere for lærerne å oppdage, og tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial.

5.5 Konsekvenser – burde være en øyeåpner

Det norske utdanningssystemet er ifølge Lenvik et al. (2021) ikke tilstrekkelig forberedt på å gi barn med stort læringspotensial de forholdene de trenger for å fremme deres utvikling.

Dette kan medføre til en del konsekvenser som påvirker barna både faglig og sosialt.

Ut ifra tidligere forskning finner man urovekkende konsekvenser. Forskning viser negative utfall som å være alt fra manglende motivasjon til å droppe ut av skolen, og å slite med alvorlige psykiske problemer. Det å være et barn med stort læringspotensial kommer med stigma om å være annerledes. Dette kan prege dem i liten til stor grad. De kan med det ta for seg både usynlige og synlige strategier for selv å kunne påvirke sosiale interaksjoner og styre hvilken informasjon folk har om dem (Coleman et al., 2015).

Dersom man har en formening om at elever som har stort læringspotensial klarer seg godt og i stor grad selv i skolen, er man ikke kjent med hele elevgruppen. Det er i mange tilfeller avgjørende for elevene at de får en tilrettelagt opplæring tilpasset deres behov.

Deltakerne beskriver motivasjon som en vanlig konsekvens blant barn med stort læringspotensial. Dette viser også studier gjennom funn av elevene ofte må vente, og at de ikke presterer slik de kan i skolen.

Som Lærer 3 trekker frem er det lettere å finne på noe annet å gjøre i skolen derom det er kjedelig. Dette kan blant annet vise seg ved atferd. Hun beskriver tilfelle hvor hun er blitt fortalt at en elev er vanskelig grunnet atferd, men fant at han trengte en flere utfordringer i skolefag. Oppførsel kan som Coleman et al (2015) forklarer påvirkes av stigma og forventninger rundt barn med stort læringspotensial.

Dette kan derfor også medføre en mer innelukket og isolert oppførsel. Dette har gjerne deltakerne erfart ved at elevene ikke er like sosial, men det er også noe elevene velger selv for å skjule at de er annerledes. Skolevegring kan være en konsekvens av dette.

Lærer 3 beskriver det å ha noe felles er viktig for å hindre at elevene faller utenfor og blir isolert på den måten. Derfor er metoder for tilrettelegging og differensiering innenfor et fellesskap i klassen viktig å utarbeide og forbedre.

Dersom man ikke er klar over hvilke følger dårlig tilpasset opplæring kan gi for elever med stort læringspotensial, forstår man gjerne ikke viktigheten med det heller. Som det kommer frem i intervjuene kan det lett bli til at man tenker denne elevgruppen klarer seg godt selv. Det er det trolig mange som gjør også, men med stort mangfoldet innad i en heterogen gruppe vil ikke dette gjelde alle.

Deltakerne viser kjennskap til negative utfall elevene kan møte som resultat av dårlig tilrettelagt opplæring. Er vi derimot kjent nok med konsekvensene til at vi endrer metodene våre? Her stiller igjen holdninger blant lærere sterkt. Det handler om forståelse og kunnskap, og hvor villig man er til å sette i gang arbeidet.

Deltakerne viser også forståelse av hvilke fordeler god tilrettelagt undervisning kan gi. De beskriver trivsel blant elevene som fører til økt motivasjon og utvikling, som resultat av god tilrettelagt undervisning. Flere forklarer hvordan mye ligger på klassemiljøet og aksepten for å være forskjellige. Gode læringsmiljø gir trivsel blant elevene, som igjen kan, som Lærer 3 trekker frem, gjøre mye med atferden man ser i skolen.

‘Vinn, vinn!’ kaller Rektor det, noe som man kan tenke seg er sant. Er det en aksept for å være ulike i klasserommet og dermed interessert og god på forskjellige områder, vil det trolig gi en god sirkel av påvirkningskraft som fører til et godt og trygt miljø for læring. Det er likevel et ansvar på å lage disse trygge remmene for elevene. Det ligger på skolens ansatte og de voksne i klasserommet.

Er man bedre kjent med hvilke konsekvenser tilpasset opplæring gir elever med stort læringspotensial, vil man kanskje se på dette som et område som trenger forbedring.

5.6 Ønsker om endringer – er det et behov?

Som Lærer 3 argumenterer er det et behov dersom det er etterspørsel. Blant alle deltakerne er det ønsket om mer. De beskriver felles system, ressurser og prioritering av elevgruppen som noe man trenger mer av i skolen.

Manglende system i skolen kan gjøre det tilfeldig om elevene blir oppdaget, eller får den opplæringen de har rett på. Deltakerne etterspør blant annet en felles fremgangsmåte for kartlegging, og retningslinjer for hvordan man skal gå frem. Det å kartlegge hvilke potensial elevene egentlig har. Hvordan gjør vi det? De etterspør kartleggingsmetoder som ikke avgrenser seg til områder hvor elevene risikerer å ikke få vist sine evner og talenter. Dette går tilbake til en felles forståelse for hva fenomenet er, hva betegnelsen innebærer, og hvem det gjelder. Som Rektor forklarer har ikke skolen gode nok rutiner, noe som bygger oppunder det Lenvik et al. (2021) indikering om at utdanningssystemet ikke er tilstrekkelig forberedt.

Tilgang på ressurser er kjent å variere fra skole til skole. Blant deltakerne blir det uttrykt frustrasjon over mangel på ressurser. Dette kan være tilbudet om flere verktøy, kurs og forskning til lærere og andre ansatte i skolen. Det å gi ansatte i skolen noe de kan arbeide mer med eller tydelige hvordan man skal gå frem, vil også gjøre arbeidet for elevene lettere, og kan resultere i en bedre opplæring tilpasset elevens behov.

Spesialpedagog 1 sier det direkte; er det ikke ressurser, er man avhengig av at eleven selv klarer å fordype seg, eller familien hjemme er flink innenfor de gitte områdene.

Som Lenvik et al. (2021) viser kan man trekke frem hvordan lærere både kan være en faktor som fremmer, men også hemmer barn med stort læringspotensial. Dette blir basert på lærernes kunnskap og holdninger, men kan også knyttes til tilgangen på ressurser.

For å kunne skaffe flere ressurser må også prioriteringen av elevgruppen i skolen opp og frem. Økt prioritering av elevgruppen handler ikke bare om generelt i skolen, men også i lærerutdanningen. Ingen av deltakerne lærte om elever med stort læringspotensial, foruten om de som i senere tid har tatt videreutdanning. Positivt tyder det på en utvikling i lærerutdanningen, hvor det er blitt implisert mer enn tidligere. Dermed kan man tenke seg det går i retningen mot en mer informert del av allmenn utdanningen.

Spørsmålet over var om det er behov for endring. Ut ifra deltakernes beskrivelser av hvordan de erfarer situasjonen i skolen nå, trekker de også frem ønsker om endringer. Man finner også i NOU rapporten – mer å hente (2016:14), beskrivelser av hva det er behov for i skolen for å best tilpasse opplæringen for barn med stort læringspotensial. Stortingsmeldingen 6 (Meld.St.6 (2019-2020)) presenterer også muligheten for endringer i loven i henhold til retten om spesialundervisning. Dette tyder på at det som blir gjort nå, ikke er tilstrekkelig nok.

Tatt alt over i betraktning, indikerer det et behov om noe.

Hvordan man går frem har ikke jeg muligheten til å si noe om gjennom min studie, men funnene bidrar til å sette lys på situasjonen i skolen gjennom deltakernes erfaringer.

Tar man erfaringer fra de ansatte, sammen med erfaringer gjort av elever med stort læringspotensial, i tillegg til NOU rapporten (2016:14) og Stortingsmelding 6 (Meld.St.6 (2019-2020)) i betraktning, kan man resonnerer seg frem til at det er et behov for mer.

Til sist må man også ta elevstemmen i betraktning. Alt jeg har presentert og diskutert omhandler elevene. Vi vet ingenting, før vi vet hva elevene erfarer og ønsker.

5.7 Faktorer som spiller en rolle – oppsummert

Det er ikke å legge skjul på at det er mange variasjoner innad i flere elementer ved arbeidet med barn med stort læringspotensial. Dette er alle faktorer som påvirker tilretteleggingen av opplæringen i skolen. Man kan stille seg spørrende til hvorfor man ikke gjør mer for denne elevgruppen i skolen da de har potensialet til å nå svært langt. Det er derimot ikke en enmannsjobb. Selv om enkeltlæreren kan gjøre en svært god jobb, er det trolig mange barn man ikke klarer å nå ut til. Dette trekker også deltakerne frem i intervjuene. Hvor mange som går under radaren vet man ikke sikkert, men trolig er det 'for mange'. Med begrenset informasjon om elevgruppen, vet ikke lærere og/eller andre ansatte hvordan de skal gå frem i opplæringen tilrettelagt for elever med stort læringspotensial. Utfordringen er blant annet et stort mangfold innad i elevgruppen. Det finnes mange barn og dermed ingen satt mal. Ulike måter å forstå fenomenet på er en stor faktor for hvilke erfaringer ansatte i skolen har, men også hvilke erfaringer elevene vil få.

Fordypet kunnskap og flere ressurser vil kunne gi en berikelse for elevenes opplæring.

6.0 Avslutning

Studien min viser til hvordan et utvalg lærere, spesialpedagoger og en rektor, erfarer fenomenet barn med stort læringspotensial i skolen. Ved hjelp av forskningsspørsmålene har jeg tatt for meg vinklinger som alle har innvirkning på erfaringene man gjør seg i skolen. Forståelse og kjennskap står sentralt. Med kunnskap kommer også kompetanse. Dermed blir informasjon om elevgruppen og hvordan de fungerer nødvendig for å kunne gi dem en tilstrekkelig god opplæring.

Deltakerne i min studie viser kjennskap til elevgruppen gjennom erfaringer og lært kunnskap fra ulike kilder. Likevel kommer ønsket om mer tilgjengelig informasjon og ressurser frem. Dette blir basert på vurderingen av at opplæringen slik den er i dag, ikke er god nok. Det er en mangel i skolen, «en samfunnssituasjon som skaper store utfordringer for elevene det gjelder» (Olsen, 2017, s.19).

Jeg kan ikke si noe om hvordan det er i skoler generelt i Norge. Ved å gjøre en kvalitativ undersøkelse av hvordan ansatte i skolen arbeider med barn med stort læringspotensial, blir som å ta en stikkprøve. Vi får bare et lite innblikk i hvordan det **kan** være. Det er ikke resultater som sier noe generelt. Men kan likevel gi en pekefinger på hva som er gjeldende i dag, og hva som kan være interessant å se nærmere på.

6.1 Konklusjon

Selv om det ifølge både Smedsrud og Idsøe ikke er et behov for en ‘gull definisjon’, er det ifølge deltakerne behov for noe felles.

Ansatte i skolen erfarer barn med stort læringspotensial ulikt. Selv med seks informanter, som bare er en liten stikkprøve i skolen, finner man stor variasjon i erfaringer blant ansatte.

Dette kommer av flere årsaker. Begrepsforståelse, møte med elever, holdninger rettet mot elevgruppen, kjennskap til konsekvenser og tilgang på ressurser er alle faktorer som påvirker arbeidet man gjør i skolen rettet mot barn med stort læringspotensial.

Med utgangspunkt i erfaringer gjort fra et utvalg lærere, spesialpedagoger og en rektor i skolen, finner man svært ulike opplevelser av fenomenet, og da elevgruppen. Erfaringene blant deltakerne kan likevel virke begrenset i forhold til omfanget av fenomenet, noe som igjen styrker behovet for økt søkelys på elevgruppen. Dette tyder på et stort gap mellom det skolen har i oppgave å gjøre, og det vi har som kunnskapsgrunnlag for å kunne få det til.

6.2 Veien videre

Veien videre burde gå mot grundigere undersøkelser av hvordan vi kan bedre skolegangen for barn med stort læringspotensial. Videre forskning kunne undersøkt nærmere hva lærere på (alle) norske skoler erfarer og kan, og undersøke hva behovet er og hvor det ligger i skolesystemet. I tillegg må vi gi elevstemmen plass. Som jeg formulerte tidligere omhandler dette elevene, noe som gjør deres erfaringer særlig viktig.

Situasjonen slik det er nå, kan man si fungerer for noen, men, situasjonen i skolene er trolig like varierende som det er variasjon i mangfoldet av lærere.

Fenomenet er og kan oppfattes komplekst. Dette kommer nok av utviklingen av forståelsen gjennom et historisk perspektiv, i tillegg til at dette er et fenomen som fortsatt forskes på.

Dermed kan mye endre seg fremover i tid, og forhåpentligvis kunne gi oss en bedre forståelse av fenomenet.

Litteraturliste

- Bennett-Rappell, H. & Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407-430.
<http://www.iier.org.au/iier26/bennett-rappell.pdf>
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 212–234.
- Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I Brinkmann, S & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*, s.11-16. Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. 2018. Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I Brottveit, G. (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s.84-106). Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I Brottveit, G. (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*, s.32-45. Gyldendal Akademisk.
- Brown, E. F. & Garland, R. B. (2015). Reflections on Policy in Gifted Education; James J. Gallagher. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 90-96.
DOI: 10.1177/0162353214565558
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W. & Chen, C. (2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cross, T. L. & Coleman, L. J. (2005). School-Based Conceptions of Giftedness. I Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (red.). *Conceptions of Giftedness* (2.utg.) (s.52-63). Cambridge University Press
- 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. DOI: 10.1177/0162353215607322
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021,

16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds: Portraits of Exceptional Individuals and an Examination of Our Extraordinariness*. PHOENIX
- Haug, P. (2011). Å være lærer. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (red.). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s.19-40). Høyskoleforlaget
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, volum 46, 302-323.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. I Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (red.). *Conceptions of Giftedness* (2.utg.) (s.147-170). Cambridge University Press
- Høgheim, S. (2020). Masteroppgaven i glu. Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2015). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Brunting, M. (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (19-55). Cappelen Damm Akademisk
- Håstein, H. & Werner, S. (2015). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I Brunting, M. (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (135-164). Cappelen Damm Akademisk
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2015). Tilpasset opplæring for elever ed stort akademisk potensial. I Brunting, M. (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (165-182). Cappelen Damm Akademisk
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2019). Spesialpedagogikk for barn med stort læringspotensial. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 570-586). Cappelen Damm Akademisk.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I. & Morris, J. (2002). Identifying Gifted Students Using Teacher Rating Scales: A Review of Existing Instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, volum 20, 322-336.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A. & Russel, C. M. (2012). Identifying and Assessing Creativity as a Comonent of Giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 60-75. DOI: 10.1177/0734282911428196

- Knutsen, B. & Emstad, A. B. (2021). Ledelse for en inkluderende skole – også for barn med stort læringspotensial. Fagbokforlaget.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Formålet med opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Lenvik, A., Hesjedal, E. & Jones, L. Ø. (2021). “We Want to Be Educated!” A Thematic Analysis of Gifted Students’ Views on Education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 219-238. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621>
- Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Mausethagen, S. (2018). Læreren i endring?: Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet. Universitetsforlaget.
- McClain, M.-C. & Pfeiffer, S. (2012). Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88, <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers’ Attitudes toward the Gifted?. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255.
- Meld. St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Nilssen, V. 2012. *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (NOU Rapport 2016:14). Norges offentlige utredninger.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Plucker, J. A. & Barab, S. A. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness:

- Learning to Embrace the Messy Joys of Subjectivity. I Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (red.), *Conceptions of Giftedness* (2.utg.) (s.201-216). Cambridge University Press
- Säljö, R. (2020). *Läring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk
- Sękowski, A. E. & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73-90. DOI: 10.1177/0261429413486579
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2005). Making a Difference: Motivating Gifted Students Who Are Not Achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (Bd. 2. utgave). Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79-97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen*, 2012(5), 5-12.
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152-169, DOI: 10.1080/02783193.2017.1318658
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*, s.17-45. Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 8.mars). Elever med stort læringspotensial. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>
- Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Wiley Periodicals*, 2020(57), 1528-1541. DOI: 10.1002/pits.22340
- Winsor, D. L. & Mueller, C. E. (2020). Depression, suicide, and the gifted student: A primer for the school psychologist. *Wiley Periodicals*, 2020(57), 1627-1639. DOI:10.1002/pits.22416
- Worrell, F. C. & Erwin, J. O. (2011). Best Practices in Identifying Students for Gifted and Talented Education Programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319-340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Referansenummer

136745

22.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Barn med stort læringspotensial: En kvalitativ undersøkelse om tiltak i skolen og mulige følger det kan gi for barna”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tiltak det blir gjort i skolen for barn med stort læringspotensial, og mulige følger det kan føre til for barna.

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skriver i min masteroppgave om hvilke kunnskaper og erfaringer lærere og spesialpedagoger har om og med *barn med stort læringspotensial*. Jeg ønsker å undersøke jeg hvilke tiltak som blir gjort for denne elevgruppen i skolen (hvordan skolen, lærerne og spesialpedagogene arbeider) og mulige utfall det kan føre til for elevene.

Videre undersøker jeg hva som blir gjort i praksis, om det er en prioritering, og om hvilke kunnskaper og erfaringer både lærere og spesialpedagoger har om tema og med barna.

Jeg opplever av at dette tema gjerne ikke er like mye prioritert som andre temaer i skolene, og at det er veldig varierende hvilke erfaringer de som arbeider har med temaet.

Hypotesen er at lærere og spesialpedagoger har ulike kunnskapsbase og verktøy de tar i bruk, som kan gi flere perspektiver på hva som blir gjort, kan bli gjort, og eventuelt bli gjort annerledes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/ Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal intervju 6 personer, hvor 3 av de er lærere og 3 av de er spesialpedagoger. Årsaken til det er at de trolig vil ha ulike erfaringer som resultat av ulike arbeidssituasjoner. Det er også viktig for meg å få frem begge sider for å få realistiske resultater.

Jeg forsøker å få et utvalg hvor informantene er fra ulike skoler og arbeidsplasser. Dette er for å øke muligheten for variasjon i svarene, flere perspektiver om tema, og bredere resultat.

Jeg kontakter deg da vi har hatt kontakt tidligere og jeg tror du vil kunne gi en god og rik samtale. Det er viktig for meg med noe kjennskap for å skape en mer komfortabel situasjon for både intervjuer og informantene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på 13-19 spørsmål. Det vil ta deg mellom 20 til 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilke erfaringer og oppfatninger du har med og om tema *barn med stort læringspotensial*, samt generelle meninger.

Dine svar i intervjuet vil bli notert ned underveis, samt registret på lydopptak (for å sikre alle svar) som vil bli lagret og oppbevart på en ekstern enhet under tiden prosjektet er aktivt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil bare være min(e) veiledere og jeg som har tilgang til dataene.

Ditt navn vil være erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialer vil bli tatt opp på lydopptaker fra institusjon, og lagret på ekstern enhet under perioden prosjektet er aktivt.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Du vil mulig gjenkjenne dine egne svar, men vil være anonym for lesere, samt de andre informantene. Alle personopplysninger vil være anonymisert, eller ikke brukt. Det vil bare være arbeidsstilling, (lærer eller spesialpedagog), og eventuelt kjønn som er med i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle data vil avslutningsvis bli slettet innen prosjektslutt, noe som etter planen er 15.11.22.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/ Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Lok Subba (lok.subba@hvl.no) ved Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/ Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (personvernombod@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Lok Subba
(Forsker/veileder)

Tonje Instøy

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barn med stort læringspotensial: En kvalitativ undersøkelse av tiltak i skolen og mulige følger det kan gi for barna*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres (ref. Ditt personvern)
- at mine svar i intervjuet brukes og publiseres
- at mine personopplysninger lagres under tiden forskningsprosjektet er aktivt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Barn med stort læringspotensial i skolen (Intervjuguide)

Informant nr.:

Bakgrunnsinformasjon:

Yrke: Lærer / spesialpedagog / rektor

-Hva jobber du som og med nå? (trenger bare stilling og trinn/aldersgruppe på barn)

-Hvor lenge har du jobbet med dette?

Definisjon og kunnskapsbase:

-Hva legger du i definisjonen «barn med stort læringspotensial»?

-Hvilket bilde har du av et barn med stort læringspotensial?

-Hvilke kunnskaper har du om denne elevgruppen? Hvor og når har du lært om det?

-Hvilken informasjon fikk du om barn med stort læringspotensial i din utdanning?

-Er det utdanning eller erfaringer som har gitt deg (den beste) kunnskapen om denne gruppen barn?

Erfaring:

-Hvor ofte forekommer det at det er elever av barn med stort læringspotensial i skolen/klasserommet?

-Har du noen gang arbeidet/møtt et barn/elev/ungdom med stort læringspotensial?

-Hvordan opplevde du det? Hvilke erfaringer gjorde du deg?

-Hva gjorde du i arbeidet med denne/disse elevene?

-Hvorfor gjorde du det?

-Hva er din opplevelse/tolkning av elevens sosiale forhold og/eller omkrets? (Hvordan er de innen klasse miljøet?)

-Hva med emosjonelle forhold?

Dette kan være f.eks Selvbilde og selvoppfatning

Arbeid i skolen:

-Hvilke tiltak blir gjort for barn med stort læringspotensial i skolen?

-Har skolen en ordning for denne typen elever?

-Hvordan arbeider skolen med denne typen barn?

-Hvorfor tror du dette er utfallet?

-Opplever du det som god praksis av tilrettelegging/tilpasninger for denne elevgruppen ute i skolen? Hvordan/hvordan ikke?

Konsekvenser:

-Vet du om noen konsekvenser (negative utfall) elevene kan oppleve av dårlig tilpasset opplæring? Kan du tenke deg noen? Hvilke?

-Hvilke positive sider kan det gi dersom elevene får den tilrettelagte undervisningen/opplæringen de har behov for?

Avslutning:

-Hvordan opplever du fokuset på denne elevgruppen i dag?

-Er det noe vi kunne endret på ved behandlingen /tilretteleggingen /oppfølgingen for denne elevgruppen i skolen? Hva?

-Informasjon du tenker kan være god/viktig for oppgaven min/om tema?
Noe du vil tilføye?