

# BACHELOROPPGAVE

«Stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial»

«Stimulus and growth of gifted children»

**Linn Gossé**

**GBPEL412, Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode**

**Høgskulen på Vestlandet**

**Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag**

**Veileder: Gila Furnes Hammer**

**Innleveringsdato: 3. Juni.2019**

**Antall ord: 9671**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## Sammendrag

Tittel: Stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial		
Forfatter: Linn Gossé		
År: 2019	Sider: 48	Ord: 9671
Emneord: Elever med stort læringspotensial, tilpasset opplæring, læreres praktisering og meninger		

Dette er en Bachelor oppgave ved Høgskulen på Vestlandet. Oppgaven er å drøfte læreres tilrettelegging for faglig undervisning for elever med stort læringspotensiale fra resultater fra en kvantitativ spørreundersøkelse. Bakgrunnen er at jeg oppfatter at det er et felt med stort utviklingspotensial. I tillegg har jeg et ønske om å bedre egen kompetanse, dybde og kunnskap rundt elever med stort læringspotensial. Det er gjort lite kvantitativ forskning av læreres tilrettelegging for elever med stort læringspotensial og det vil derfor være interessant å sammenligne dagens praksis mot anbefalt tilrettelegging for faglig undervisning for elevgruppen. Oppgaven begrenser seg til et læreraspekt og hovedfokuset vil være læreres meninger rundt egen praktisering av tilpasset undervisning.

Det fremkommer i analysen av innsamlet data at lærere i høy grad anvender variert undervisning og digitale plattformer i sin faglige undervisning av elever med stort læringspotensial. Flere forskere og pedagoger anbefaler berikelse og akselerasjon i undervisningen. Resultatet av innsamlet datamateriale i denne studien viser derimot at dette trolig ikke blir benyttet i stor nok grad. Resultatene fra undersøkelsen viser også til at lærere erfarer at deres ordinære klasseromsundervisning ikke er optimal for den tilpassede opplæringen for elever med stort læringspotensial

## Summary

Title: Stimulus and growth of gifted children.		
Author: Linn Gossé		
Year: 2019	Pages: 48	Words: 9671
Keywords: Gifted children, adapted education, teacher practice and opinions		

This Bachelor thesis is a quantitative survey on how teachers use different educational methods in the academic purpose for gifted children. The aspect of the study is based on my own field of interest and a desire to improve own expertise, depth and knowledge of gifted children. There are not many quantitative studies available on the subject, therefore I wanted to compare such a study to the recommended practice for this student group. The thesis is limited by the aspect of teachers and the main focus will be their opinions around their own practice of academic teaching for gifted children.

The results of the study show that varied teaching and digital platforms are used in a high degree. Several researchers and educators promote focus on enrichment and acceleration and results from the collected data indicates that this may not be used as much as desired. The study conducts that teachers experience “to some extent”, that the usual classroom-teaching provides opportunities to give academic teaching for gifted children.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>3</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>4</b>
Figurliste.....	5
Tabelliste .....	6
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Mål for studien.....	7
1.3 Problemstilling.....	8
1.4 Oppgavens begrensning.....	9
1.5 Tidligere Forskning .....	9
1.6 Oppgavens oppbygning .....	10
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>10</b>
2.1 Begrepsavklaring, elever med stort læringspotensiale.....	11
2.1.1 Mönks flerfaktormodell .....	11
2.1.2 Karakteristika av elever med stort læringspotensiale.....	13
2.1.3 Ekstraordinært læringspotensiale og dobbelteksepsjonelle barn .....	14
2.2 Tilpasset opplæring .....	15
2.2.1 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial .....	15
2.3 Spesialundervisning.....	16
2.4 Stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensiale .....	17
2.5 Differensiering .....	18
2.5.1 Organisatorisk differensiering.....	19
2.5.2 Pedagogisk differensiering.....	19
2.6 Berikelse.....	19
2.7 Akselerasjon.....	20
2.8 Samling av teori rundt rangeringsspørsmål.....	21
2.8.1 Variert undervisning .....	22
2.8.2 IKT og digitale læringsplattformer .....	23
2.8.3 Sosiokulturelt læringssyn og den proksimale utviklingszone .....	23
<b>3.0 METODEVALG</b> .....	<b>24</b>

<b>3.1 Metoder</b> .....	<b>25</b>
3.1.1 Kvalitativ Vs. Kvantitativ .....	25
<b>3.2 Viktige aspekt i valg av metode</b> .....	<b>26</b>
3.2.1 Reliabilitet.....	26
3.2.2 Validitet .....	27
3.3 Etske hensyn .....	28
3.4 Utvalg .....	29
3.5 Måleinstrument .....	29
<b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE</b> .....	<b>31</b>
4.0.1 Presentering av funn .....	31
<b>4.1 Hovedfunn</b> .....	<b>32</b>
4.1.1. Variert undervisning .....	32
4.1.2. Digitale læringsplattformer .....	33
<b>4.2 Differensieringspraksis</b> .....	<b>34</b>
<b>4.3 Berikelse og akselerasjon</b> .....	<b>34</b>
<b>4.4 Tilpasset opplæring</b> .....	<b>35</b>
<b>4.5 Undersøkelsens validitet og reliabilitet</b> .....	<b>36</b>
<b>5.0 DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>36</b>
<b>6.0 AVSLUTNING</b> .....	<b>39</b>
<b>7.0 LITTERATURLISTE</b> .....	<b>40</b>
<b>8.0 VEDLEGG</b> .....	<b>43</b>
Vedlegg 1. Informasjonsskriv.....	43
Vedlegg 2. Spørreundersøkelse .....	46

## Figurliste

Figur 1: "Figur 4.2. "Forutsetninger for å realisere læringspotensial", Inspirert av Skogen og Smedsrud (2016) sin fremstilling av Mönks flerfaktormodell (NOU 2016:14, s.47).....	12
Figur 2: Tre faktorer i opplæringstiltak for elever med stort læringspotensial (Børte mfl. 2016, s23). .....	17
Figur 3: Forenklet oversikt over ulike differensieringsformer i forbindelse med tilpasset opplæring, Fra: Læreren Verden – Innføring i generell didaktikk (s.404) av Gunn Imsen 2015, Oslo: Universitetsforlaget .....	18
Figur 4: Den proksimale utviklingssone (Figur 11.3 Imsen, 2010, s.259).....	24
Figur 5: Utdrag fra spørreundersøkelse. ....	30
Figur 6: Samlet data av respondentenes gradering av tilrettelegging av fagligundervisning for elever med stort læringspotensial. ....	32
Figur 7: Respondentenes gradering av variert undervisning.....	33
Figur 8: Respondentenes gradering for bruk av digitale læringsplattformer.....	33
Figur 9: Respondentenes gradering av pedagogisk og organisatorisk differensiering .....	34

Figur 10: Respondentenes gradering i om de erfarer at den ordinære klasseromsundervisningen gir muligheter til å tilrettelegge for tilpasset opplæring av denne elevgruppen. ....35

## Tabelliste

Tabell 1, Forskjeller mellom "Skoleflinke elever" og "Elever med stort læringspotensial". Utformet på bakgrunn av Idsøe (2014) og Skogen & Idsøe (2016). ....	13
Tabell 2: Kognitive og emosjonelle kjennetegn for elever med stort læringspotensiale. Utformet på bakgrunn av Breivik, H og Tørmoen, L (2017) Masteroppgave. ....	14
Tabell 3: Oversikt over begreper anvendt i spørreundersøkelsen. ....	21
Tabell 4: Deskriptive statistiske mål for pedagogisk og organisatorisk differensiering. ....	34
Tabell 5: Svar og statistikk av berikelse og akselerasjon. ....	34
Tabell 6: Data og analyse av deskriptive statistiske mål for berikelse og akselerasjon. ....	35

## 1.0 Innledning

Den Norske skolen har tre overordnende prinsipper: inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. «Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på forståelse av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen.» (Bunting, 2014, s.13). Men til tross for at skolen bygger på et inkluderings- og likeverdsprinsipp, viser det seg at elever med stort og ekstraordinært læringspotensial ikke har et forsvarlig opplæringstilbud i den norske skolen (Skogen & Idsøe, 2016, s. 47). Denne oppgaven skal se nærmere på undervisningspraksisen for elever med stort læringspotensial ved hjelp av en kvantitativ spørreundersøkelse.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet ble valgt på bakgrunn av mine egne erfaringer og observasjoner av tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, samt egen bakgrunn fra toppidrett der ideen med å tilrettelegge for barn og ungdom med spesielle evner eller stort potensial i mindre grad blir kritisert av samfunnet. Det er behov for ulike personligheter med ulike talenter for å kunne skape et velfungerende samfunn (Skogen & Idsøe, 2016, s.65). Vårt samfunn trenger elever med stort og ekstraordinært læringspotensial som samfunnsressurser, det er i felleskapets interesser at et individ med evner blir en spesielt begavet lege enn en verbal sterkt uføretrygdet (ibid., s65). Da bør også elever med stort læringspotensiale få bedre tilrettelegging for faglig undervisning i den norske skolen.

Som der framgår av Pisa-testen 2012 (Regjeringen, 2014) ligger Norge noe under OECD-snittet i matematikkunnskaper. Det som skiller oss mest ut fra andre land, er at vi har svært elever på de høyeste kunnskapsnivåene. TIMSS- undersøkelsen for elever i 4. og 8. klasse bekrefter det samme (NOU 2016:14). Tidligere kunnskapsminister Røe Isaksen mener det mest nærliggende er å konkludere med at vi ikke er gode nok til å tilpasse undervisningen til de flinkeste elevene (Regjeringen, 2014). Derfor vil jeg se på hva teori og forskning framhever som god tilpasset undervisning for elever med stort læringspotensiale.

### 1.2 Mål for studien

Flere pedagoger og forskere mener praktiserende lærere må øke sin kompetanse rundt elever med stort læringspotensial, samt lærings- og utdanningsinstitusjonene må ha mer fokus på å

utdanne lærere innenfor feltet (Cosmivic et al. 2009 referert av Idsøe 2014; NOU: 2016:14; Børte mfl. 2016; Idsøe og Skogen, 2016). NOU 2016:14, *Mer å hente - bedre læring for elever med stort læringspotensial*, viser også til manglende og dårlig tilpasset opplæring for elevgruppen og ønsker også mer forskning og kunnskap rundt elever med stort læringspotensial (NOU: 2016:14, s,7). På bakgrunn av dette ser jeg nytten av å forske på problemstillingen samtidig som jeg bedrer min kompetanse og kunnskap rundt temaet.

Ved å ivareta disse barna på en bedre, kan de i framtiden bistå med nye løsninger og idéer på samfunnsmessige problemer (Idsøe, 2014a, s. 25-26). Derfor er arbeidet meningsfullt og relevant og for å sitere den tidligere kunnskapsministeren Torbjørn Røe Isaksen: «Kjernen i den norske skolens samfunnsoppdrag er at alle elever skal få en grunnmur å stå på når de er ferdige med skolen, enten de vil bli leger eller frisører» (Regjeringen, 2014).

### 1.3 Problemstilling

Wendelborg og Caspersen (2016) viser til at elevenes resultater påvirkes av lærernes undervisningspraksis (NOU2016:14, s.37). Det siste tiåret har elever med stort læringspotensial fått en større aktualitet. Det har kommet mer norsk faglitteratur rundt emnet, foreldregrupper har blitt startet og det politisk engasjement har økt (ibin.). Jeg ønsket derfor å formulere et forskningsspørsmål om hvordan stimuleringen og utviklingen av elever med stort læringspotensial ble praktisert i skolen. Et forskningsspørsmål skal bidra til å gi retning til og avgrense videre arbeid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). Ut fra dette valgte jeg å formulere følgende hovedproblemstilling:

*«Hvordan tilrettelegger lærere for faglig undervisningen for elever med stort læringspotensiale?»*

Underspørsmål:

*Samsvarer dette med hva relevant teori og forskning vektlegger som viktige tiltak i tilrettelegging for fagligundervisning for elever med stort læringspotensial?*

Hensikten med studiet er beskrivende. En beskrivende forskning har som formål å få nærmere innsikt i hvordan et fenomen ser ut (Jacobsen, 2015, s14). den valgte metoden er kvantitativ spørreundersøkelse. Den undersøker læreres meninger rundt egen tilrettelegging for faglig undervisning for elever med stort læringspotensial.



## 1.4 Oppgavens begrensning

Det er mange aspekter, utfordringer og fokusområder man kan belyse rundt elever med stort læringspotensial. Mange forskere trekker fram tidlig identifisering som vesentlig for at elever med stort læringspotensial skal nå sitt akademiske (Idsøe & Skogen, 2016; NOU2016:14; Smedstad & Skogen, 2016). Samarbeid mellom hjem og skole, er også en viktig faktor. Hardtarbeidende foreldregrupper, eksempelvis Lykkeligere barn og Proffene, har mye ære av at elever med stort læringspotensial er et aktuelt tema. Samarbeidet mellom skole og hjem er spesielt viktig for tidlig identifikasjon, men også i form av emosjonell støtte og kognitiv utvikling (Idsøe & Skogen, 2016, s.131). Dette vil ikke utredes i denne oppgaven, men er relevant og nevne.

Jøsendalutvalget, er et utvalg som ved kongelig resolusjon den 18. september 2015 fikk mandat til å vurdere blant annet den tilpassede opplæringen av elever med stort læringspotensial. De skulle foreslå tiltak for å bedre skoletilbudet for at flere elever skulle prestere på et høyt og avansert nivå. Utredningen *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*, NOU 2016:14 ble avgitt og publisert til Kunnskapsdepartementet 15. september 2016. Ut i fra oppgavens begrensning vil jeg fokusere mest på Jøsendalutvalgets utredning om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial samt vil deres definisjon av elevgruppen bli benyttet.

Oppgave avgrenses til å belyse lærerens aspekt. Den spesifikke elevgruppen sitt aspekt vil ikke bli belyst. Det vil vises til funn som er «i høy grad» preger den ordinære klasseromsundervisning. Problemstillingen er hvordan lærere tilrettelegger for faglig undervisning for elever med stort læringspotensial. Funn av «lav grad» besvart av lærerne blir ikke besvart i denne oppgaven. Men i lys av underspørsmålet, vil det analyseres om læreres tilrettelegging samsvarer med anbefalte tiltak fra relevant teori og forskning. Det er tilpasset opplæring som skjer i klassens felleskap som er tyngden i oppgaven. På bakgrunn av dette vektlegges ikke spesialundervisning i stor grad. Teori og definisjon av de begrepene som veier tyngst vil bli viet større plass enn andre på grunn av oppgavens begrensning i omfang.

## 1.5 Tidligere Forskning

Det finnes noe litteratur om elever med stort læringspotensiale, men Jøsendalutvalget (NOU:2016:14, s.29; Børte mfl. 2016, s.4) hevder kvaliteten er variabel og tilgangen på

empiriske studier er noe beskjeden. Kjell Skogen (2010), professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk, legger vekt på to myter som opprettholdes i skolen og samfunnet; 1. Evnerike barn klarer seg selv og 2. Å gi spesiell hjelp til de evnerike er å anse som uheldig elitisme (Smedsrud og Skogen, 2016, s.22). Videre påpekes det at disse holdningene trolig kan ha ført til at man ikke har prioritert forskning og tilpasset opplæring til evnerike barn (ibin.). Som nevnt tidligere har holdninger og prioriteringer rundt elevgruppen blitt en aktualitet det seneste tiåret og det er blitt skrevet noen masteroppgaver rundt temaet. Finsberg (2015) sin masteroppgave omhandler utfordringer lærere kan møte i forsøket på å tilpasse opplæring for elever med stort læringspotensial og stilte Engelstad (2012) forskningsspørsmålet: «Hvordan foregår tilpasningsarbeidet omkring den evnerike elev?» som er relevant å trekke fram. *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial – en forskningsoppsummering* (Børte mfl. 2016) belyser ni reviewartikler rundt organisatoriske og pedagogiske tiltak for elever med stort læringspotensial.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

Første del av oppgaven består av aktuell teori og forskning, samt begrepsavklaringer i lys av oppgavens kontekst. Del to er en metodedel der det vil redegjøres for noe metodologi og for valget av kvantitativ metode. Utfordringer og fordeler ved valget vil bli belyst. Deretter vil det framlegges funn fra den kvantitative spørreundersøkelsen hvorav fire funn er basert på hva lærere i høy grad anvender i sin tilrettelegging, hvilken differensieringsmetode som blir valgt og det vil trekkes fram en analyse av i hvilken grad lærere anvender anbefalte tiltak for den tilrettelegging for faglig læring av elever med stort læringspotensial. Den siste analysen vektlegger hvordan lærere selv erfarer at den ordinære klasseromsundervisningen gir dem mulighet for tilpasset opplæring av elevgruppen. Analysen av funnene vil i drøftingsdelen bli undersøkt og drøftet i lys av tidligere nevnt teori, forskning og metodikk. Til slutt vil det være en kort oppsummering.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil det redegjøres for en begrepsforklaring for elever med stort læringspotensial, samt utredes for noen kjennetegn og læringskarakteristika for elevgruppen.

Videre vektlegges begrepet tilpasset opplæring og underkapitler på teori som er relevante for problemstillingen, spørreundersøkelsen og drøfting av datamaterialet.

## 2.1 Begrepsavklaring, elever med stort læringspotensiale

Det er mange definisjoner av elever med stort læringspotensial. Mye av dette bærer preg av at evnene til elever med stort læringspotensial, fram til 1980, ble betraktet som en medfødt egenskap (Skogen & Idsøe, 2016, s.86). Det ble ansett som en evne, derav betegnelsen evnerik, som fremdeles blir noe brukt. Tidligere definisjoner av elever med stort læringspotensial ble basert på høy IQ og arvelig betinget (NOU 2016:14, s.46), skifte for dette utbredtes senere ved Mönks flerfaktormodell (1992).

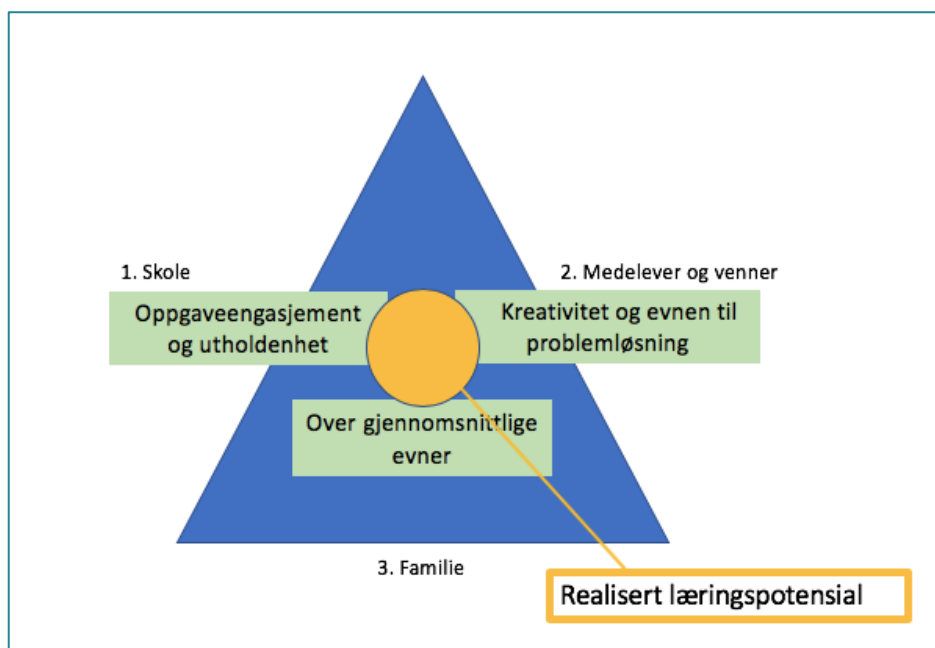
Det finnes ingen fastsatt definisjon som forklarer hvem elever med stort læringspotensiale er eller hvilken definisjon man skal anvende. Kjært barn har mange navn og forskjellig bruk av betegnelser ser man både på nasjonalt og internasjonalt nivå. I arbeid med denne oppgaven, har jeg støtt på en variasjon av begreper; begavede barn, evnerike elever, elever med akademisk talent og elever med stort læringspotensial. Mangel på konsensus kan skyldes at dette er en heterogen og mangfoldig gruppe (Idsøe, 2014, s.166.). Fagfeltet syntes ikke å klare komme til enighet (Børte mfl.2016, s.4) og det finnes over 100 ulike begreper i internasjonale rapporter rundt elevgruppen (NOU 2016:14, s.18). Definisjonen ser ut til å variere ut fra hvilken fora forskningen er presentert i. Når spørreundersøkelsen skulle utarbeides måtte en betegnelse velges. På bakgrunn av mangfoldighetsperspektivet som Jøsendalutvalget legger i begrepet elever med stort læringspotensial, ble denne betegnelsen valgt. Mangfoldighetsprinsippet som blir presentert går ut fra at selv om alle elever har et læringspotensial finnes det elever som lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap enn jevnaldrende elever (NOU2016:14, s.8). Betegnelsen innbefatter elever med høy IQ, elever som presterer på et høyt og avansert nivå, samt elever som har potensiale til å gjøre det i et eller flere fag (ibin.). Jøsendalutvalget hevder at dette kan være 10–15 % av elevpopulasjonen. Det inkluderer også elever med ekstraordinært læringspotensial, som kan variere på rundt 2-5 % (ibin.).

---

### 2.1.1 Mönks flerfaktormodell

Som nevnt, ble definering av elever med stort læringspotensiale tidligere kun basert på høy IQ. Silverman (2009) mener at det er et grunnleggende kjennetegn ved spesielt begavede individer at de innehar en IQ på 130, altså en høyere kognitiv intelligens. Men i senere tid har

defineringen blitt utvidet til å omhandle mer en bare høy IQ. Freeman mfl. (2010) referert i NOU 2016:14 (s.46) viser til argumenter på at sosiale og kulturelle forhold også påvirker elevenes evner; alle kan lære og utvikle spesielle evner. Med dette mener han at elevens særskilte evner kan i betydelig grad også bygge på erfaringer og opplevelser over tid og utvikles av motivasjon, anstrengelse og hardt arbeid (ibin.). Jøsendalutvalget anvender Mönks flerfaktormodell (1992) for å illustrere kjennetegn på definisjonen av elever med stort læringspotensial, samt forutsetninger for å realisere elevgruppens læringspotensiale (ibin.47). Figur 1, Flerfaktormodellen, er en dynamisk forståelsesmodell av evner og talent hevder Smedsrud og Skogen (2016, s.39).



Figur 1: "Figur 4.2. Forutsetninger for å realisere læringspotensial", Inspirert av Skogen og Smedsrud (2016) sin fremstilling av Mönks flerfaktormodell (NOU 2016:14, s.47).

Flerfaktormodellen illustrerer at dersom det er et samspill mellom motivasjon, kreativitet og betydelige intellektuelle evner har eleven stort eller ekstraordinært læringspotensial. Det første området innebærer over gjennomsnittlige evner og potensial, evner til å blant annet abstrahere, hente informasjon og skille relevant fra irrelevant informasjon. Område nummer to tar for seg elevens evne til kreativitet og problemløsning og området nummer tre handler om oppgaveengasjement som evner av utholdenhet, besluttsomhet og motivasjon (NOU 2016:14, s.47.). De tre områdene sammenfaller med blant annet PISA sine kjennetegn på elever på høyt akademisk nivå. Samspillet mellom de nevnte tre områdene og de ytre sosiale faktorene: skole, medelever og familie vil være avgjørende for å gi eleven mulighet for å optimalisere sitt læringspotensial (ibin.)

## 2.1.2 Karakteristika av elever med stort læringspotensiale

Mange av oss har kanskje hørt utsagnet: «Hun er så flink på skolen, hun gjør akkurat som hun får beskjed om!». Flere vil muligens tenke at dette kjennetegner en elev med stort læringspotensiale. Men flere mener det er en misoppfatning i samfunnet at elever med stort læringspotensial er kun de skoleflinke elevene (Idsøe, 2014; Sousa 2009 i Utdanningsdirektoratet, 2015). Sousa (2009) i Utdanningsdirektoratet (2015) mener at: «Elever med et stort læringspotensial er ikke det samme som skoleflinke elever. De skoleflinke kjennetegnes ofte ved at de er velfungerende i vårt pedagogiske system, jobber hardt, har generelt høy motivasjon, fullfører oppgavene sine og presterer på en god måte». I følge flere utelukker ikke det ene det andre, men Skogen og Idsøe trekker fram at det er viktig å vite at mange begavede barn ikke nødvendigvis viser til fremragende prestasjoner, samtidig som elever som presterer bra i skolen, ikke nødvendigvis er elever med stort læringspotensiale (2016, s.96.). I tabellen under er det utarbeidet noen læringskarakteristika for å forsøke å illustrere forskjellen mellom skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial.

Skoleflinke elever	Elever med stort læringspotensial
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interesserte	Er ekstremt nysgjerrig
Arbeider hardt	Beskjeftiger seg med andre ting og klarer seg godt
Svarer på spørsmål	Diskuterer i detaljer og er omstendelige
6 – 8 repetisjoner før mestring	1 -2 repetisjoner før mestring
Befinner seg i toppen av klassen	Er forut klassen
Lytter med interesse	Viser sterke holdninger og synspunkter
Lærer let	Kan det allerede
Godt likt av lærere og med	Står i risiko for å bli mislikt av medelever og noen ganger lærere
Er mottagelige	Er intense
Forstår ideer	Bygger abstraksjoner
Liker å gå på skole	Liker å lære
Fullføre oppgaver	Starter prosjekter
Er teknikere	Er oppfinnere
Liker logisk oppbygning	Trives med kompleksitet
Liker rutine	Kjemper mot rutine
Er tilfredse med egen læring	Er meget selvkritiske

Tabell 1, Forskjeller mellom "Skoleflinke elever" og "Elever med stort læringspotensial". Utformet på bakgrunn av Idsøe (2014) og Skogen & Idsøe (2016).

Idsøe (2014a, s, 167) mener at dette i realiteten dreier seg om to elevgrupper som kan oppleve skolen svært forskjellig og som lærer på totalt forskjellige måter. Clark (2013) hevder det er lettere å identifisere en skoleflink elev enn elever med stort læringspotensial, mye på grunn av elevgruppen er veldig uensartet, sammenliknet med andre elevgrupper (ibin.). Betts og Neihart (1998) har forsøkt å strukturere denne heterogene elevgruppen ved å skille mellom seks ulike typer av elever med stort læringspotensial: den vellykkede, den utfordrende, den skjulte, den autonome, dobbelteksepsjonelle barn og de som dropper ut (Skogen & Idsøe, 2011, s.91-93).

Ordbetydningen bak navnene kan illustrere hvor vanskelig det kan være å definere denne elevgruppen. I Breivik og Tørmoe (2017, s.18) sin masteroppgave, utarbeidet de en tabell ved bruk av aktuell faglitteratur (Clark, 2002; Silvermann, 1993; Skjelstad, 2007; Skogen & Idsøe, 2016) for å illustrere kognitive- og emosjonelle kjennetegn av elever med stort læringspotensial. I Tabell 2 er det tatt utgangspunkt i deres tabell for å illustrere noen av de kognitive egenskapene og emosjonelle egenskapene de trekker fram for elever med stort læringspotensiale.

Kognitive egenskaper	Emosjonelle Egenskaper
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ønsker å lære, forstå og oppdage</li> <li>▪ Kan prosessere og huske store mengder med informasjon</li> <li>▪ Forstår raskere begreper og stoff som presenteres</li> <li>▪ Bruker lang tid på utforskning</li> <li>▪ Legger merke til uvanlige, innviklede og abstrakte sammenhenger i fag</li> <li>▪ Arbeider nøye og godt med emner de finner interessante</li> <li>▪ Trenger individualiserte læringsstiler</li> <li>▪ Tenker mer abstrakt</li> <li>▪ Liker komplekse og utfordrende oppgaver</li> <li>▪ Overfører kunnskap til nye fag og områder</li> <li>▪ Misliker gjentakelser</li> <li>▪ Kreative</li> <li>▪ Kan virke utfordrende på andre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kan være følsomme og sensitive</li> <li>▪ Ofte stor selvbevissthet</li> <li>▪ Viser til stor rettferdighetssans</li> <li>▪ Har høye forventninger, til seg selv og andre</li> <li>▪ Søker gjerne til voksne</li> <li>▪ Har følelsesmessig dybde</li> <li>▪ Er ofte perfektjonister</li> <li>▪ Kan lett utvikle depresjon og har negative tanker</li> <li>▪ Kan føle seg annerledes</li> <li>▪ Kan miste motivasjon, kreativitet og entusiasme dersom de ikke blir sett</li> <li>▪ Humoristisk sans</li> </ul>

Tabell 2: Kognitive og emosjonelle kjennetegn for elever med stort læringspotensiale. Utformet på bakgrunn av Breivik, H og Tørmoe, L (2017) Masteroppgave.

Utdanningsdirektoratet (2015) trekker fram at noen av disse elevene i tillegg kan ha vansker som ADHD eller dysleksi.

### 2.1.3 Ekstraordinært læringspotensiale og dobbelteksepsjonelle barn

Elever med ekstraordinært læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever inngår i definisjonen av elever med stort læringspotensial. Elever med disse egenskapene kjennetegnes gjerne ved at de har svært spesielle evner eller gode forutsetninger. Elevgruppen utgjør som nevnt rundt 2 -5 % av elevpopulasjonen og har ofte en IQ på 130 eller mer (NOU 2016:14, s.19). Jøsendalutvalget hevder at elever med ekstra ordinært læringspotensiale også kan ha lærevansker, ADHD, autisme eller en fysisk hindring og at de i forskning blir omtalt som dobbelteksepsjonelle elever (ibin.). De kan ha virkelige betydelige evner innen for et område, for eksempel matematikk, men kanskje streve i andre områder som eksempelvis å lese (Skogen

& Idsøe, 2016, s.96). Skogen og Idsøe hevder at lærere muligvis vil konsentrere seg om manglene og problemene eleven har i stedet for å legge merke til det ekstraordinære og eksepsjonelle talentet barnet har (ibin.).

## 2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et prinsipp som er vedtatt av samfunnets formelle organer og er nedfelt i lov og i læringsplan, det er et prinsipp skolen og lærere må følge. I 1975 kom prinsippet tilpasset opplæring inn i lovverket. Opplæringsloven §1-3 lyder som følger: «Opplæringa skal tilpassast evnene og førestenadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.» (1998). Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Haug og Bachmann (2007, s.16) trekker fram at tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep og hevder at slike begrep kan være vanskelig å overføre til praktisk bruk. De hevder videre at begrepet vil være i stadig endring i form av mening og tolkning (ibin.). Den norske skolen skal være en skole for alle, uavhengig av kjønn, bakgrunn, etnisitet, økonomi og ikke minst hvilket faglig nivå elevene befinner seg på. Tilpasset opplæring er et prinsipp som må sees i sammenheng med likeverd og inkluderingsprinsippet og er ikke et mål i seg selv, men skal være et virkemiddel for at alle elever skal oppleve læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er vanlig å skille mellom to ulike perspektiv på tilpasset opplæring, et individ- og systemperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015; Haug & Bachmann, 2007). Individperspektiv innebærer å ta utgangspunkt i den enkelte eleven og metoder for individualisert undervisning i motsetning til systemperspektivet som gjennomfører tiltak i det sosiale fellesskapet (ibin.). Tilpasset opplæring er en måte å forstå undervisning på, et prinsipp og ikke én metode, men kan være tilknyttet til flere metoder som variasjon i undervisningen, forskjellige arbeidsmetoder samt vurdering og organisering av.

### 2.2.1 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Arnold Hofsted publiserte i 1970 en bok som het *Evnerikebarn i grunnskolen*. Han etterlyste, allerede her, mer oppfølging og tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial (NOU2016:14, s.30). Ifølge pedagogen og professoren Hofsted, var dette mye grunnet den nevnte «likhetstanken» og «inkluderingsideologien» i den norske skole (ibin.). Historisk sett har den norske skolen hatt et ideale om «fellesskolen», tanken bak fellesskolen er at alle norske

barn skal gå i den samme skolen, lære å respektere å anerkjenne hverandre og kunne støtte hverandre i et sosialt felleskap (Imsen, 2016, s.212). Etter den norske skolen forlot nivådelte kursplaner på ungdomstrinnet har den hatt en spisset politikk rettet mot sosialt felleskap (ibin.). Flere forskere hevder tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med stort læringspotensial blir betraktet som «uheldig elitisme» (Smedsrud & Skogen, 2016; Skogen & Idsøe, 2016; Imsen, 2015).

Det er fortsatt diskusjoner på hvordan prinsippet med tilpasset undervisning skal tolkes og tilrettelegges for elever med stort læringspotensial (Håstein & Werner, 2017; Smedsrud & Skogen 2016, Furnes & Sæverot, 2016). I Norge har det vært en slags holdning til at disse elevene klarer seg selv uten særlig stor grad av oppfølging (NOU 2016:14, s.23). I Engelstad (2012, s.63) mener å vise til at lærere sitt tidsaspekt påvirker muligheten til å tilpasse undervisningen til elever med stort læringspotensiale og oftere heller må velge å hjelpe elever som strever. Flere av elevene med stort læringspotensial underpresterer og kan slite med å mestre sin skolehverdag og en av de største faktorene for underprestering er mangel på tilpasset opplæring (Idsøe, 2015; NOU 2016: 14; Utdanningsdirektoratet, 2019).

Jøsendalutvalget foreslår en progresjonsbeskrivelse i veiledningene til fag parallelt med den nye fagfornyelsen som skal iverksettes i 2020 (NOU 2016:14, s.13). De mener dette vil gi støtte til lærere for å utbedre den tilpassede opplæringen i skolen for elever med stort læringspotensial. Dette blir støttet av Finsberg (2015, s.65) som fremmer i sin masteroppgave at lærere ønsker mer opplysning rundt elever med stort læringspotensiale. En annen anbefaling fra Jøsendalutvalgets er at nasjonale myndighetene justerer opplæringsloven §1-3 for å tydeliggjøre at lovbestemmelsen også inkluderer elever med stort læringspotensial (ibin., s.13).

## 2.3 Spesialundervisning

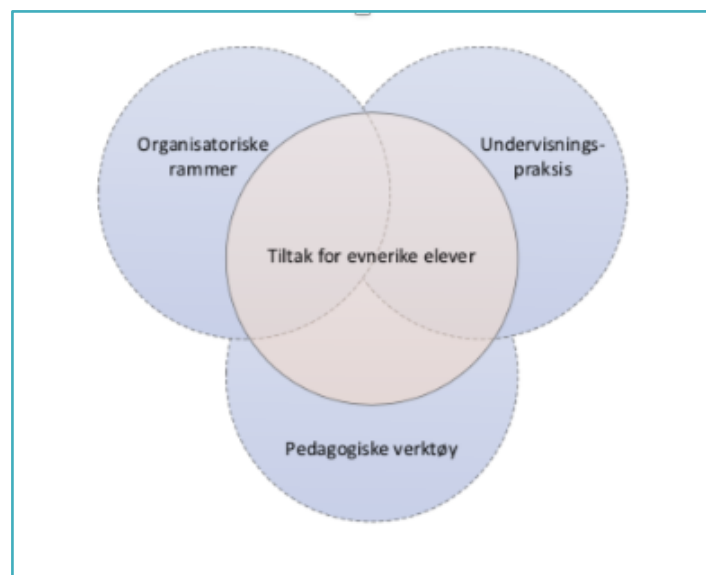
Spesialundervisning skjer med én enkelt elev eller i små grupper i samarbeid med PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste). For å få rett på spesial undervisning må eleven utredes og det må fattes vedtak på spesialundervisning (Håstein og Werner, 2014 s.139). Opplæringsloven § 5-1 slår fast at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen har rett til spesialundervisning. «... Som det fremgår finnes det ikke noe entydig kriterium for hva som er tilfredsstillende utbytte. Her er det tydeliggjort at begrepet «tilfredsstillende utbytte» ikke betyr at eleven trenger å ha et optimalt utbytte.» (Utdanningsdirektoratet, 2019) noe også Jøsendalutvalget poengterer (NOU2016:14, s.25). Spesialundervisning er dermed ikke et krav



alle elever i skolen har. I veilederen til loven om spesialundervisning står det at dette ikke omfatter elever som lærer raskere enn gjennomsnittet (Ot.prp., s.9). I motsetning hevder Smedsrud og Skogen (2016, s.26) at det er en misoppfatning av elevgruppen og lovteksten elever med stort læringspotensial ikke har rett på spesialundervisning. De mener misoppfatningen henger sammen med redsel for ressursbruk og at den generelle tankegangen er at disse elevene ikke er en utsatt gruppe (ibin.). Videre hevder Smedsrud og Skogen (2016) at en god tilpasset undervisning vil i seg selv dekke tiltak og tilpasning mot de fleste elever med stort læringspotensial. Jøsendalutvalget forslår også heller en utvikling av kompetanseprogram for PPT og spesialpedagogiske institusjoner om lærevansker hos elever med stort læringspotensial, heller enn spesialundervisning. Men når det er sagt har den spesifikke skolen selv mulighet til å bruke sine egne ressurser og tiltak til spesialundervisning for disse barna, men det er sjeldne ressurser til dette.

## 2.4 Stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensiale

Børte mfl. (2016, s.23) bruker figur 2 for å illustrere tre gjensidige avhengige faktorer som er viktig for stimulering og utvikling i opplæringen av elever med stort læringspotensial. Som figuren vier er de tre faktorene: organisatoriske rammer, pedagogiske verktøy og undervisningspraksis.



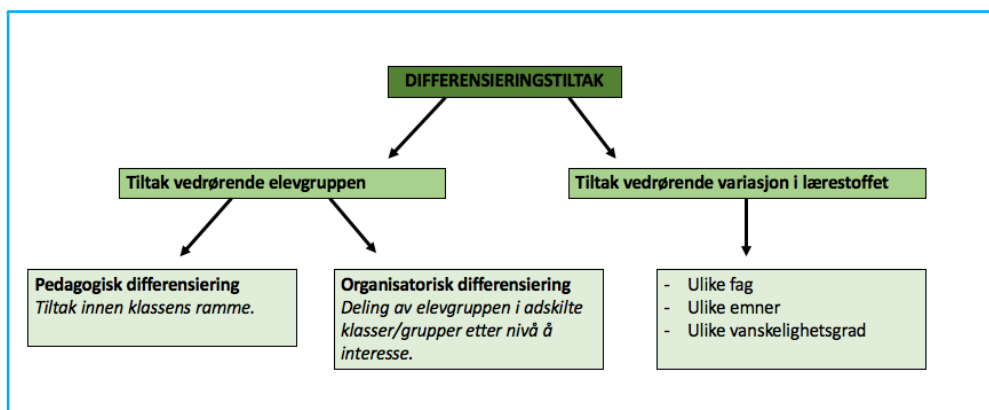
Figur 2: Tre faktorer i opplæringstiltak for elever med stort læringspotensial (Børte mfl. 2016, s23).

Skolens organisatoriske rammer, som kan være mål, verdier, ressurser og struktur, legger noen føringer for både bruk av pedagogiske verktøy og mulighetene i undervisningspraksisen. De organisatoriske rammene legger derfor føringer for tiltak av akselerering- og

seleksjonsprogrammer som ofte blir anbefalt av forskere for stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial (Børte mfl., 2016; NOU2016:14; Smedsrud & Skogen, 2016; Skogen & Idsøe, 2016; Finsberg, 2015). I undervisningspraksisen inngår lærerens evne til å tilrettelegge for faglig undervisning for elever med stort læringspotensial og i den siste faktoren, pedagogiske verktøy, kan vi trekke fram berikelse tiltak og prinsipper for differensiering (Idsøe, 2014; Børte mfl., 2016; NOU 2016:14; Smedsrud & Skogen 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016).

## 2.5 Differensiering

Differensiering er en måte å benytte seg av alle verktøy, kunnskap og erfaring som mulig er for å støtte alle elever i klasserommet (Smedstad & Skogen, 2016, s.75). Det politiske prosjektet omkring prinsippene likhet og likeverd utfordres av ønsker som elitisme, mer segregering og effektivitet av læring i skolen (Imsen, 2015, s.104). Forskere og pedagoger er svært samstemte i at dette er en av de viktigste tiltakene en kan gjøre for å stimulere elever med stort læringspotensial (Børte mfl., 2016, Smedstad & Skogen, 2016, Idsøe, 2017, NOU 2016:14), men i hvilken grad det skal gjennomføres er forskjellig. «Ideen med å differensiere undervisningen for elever med stort akademisk potensial er gjenstand for intens debatt og blir tidvis kritisert som elitisme» (Idsøe, 2017, s165). I idrett, arbeidslivet, musikk og kunst har dette blitt anvendt i mange år, mens det debateres hvordan dette skal gjennomføres i skolen. Det er vanlig å skille mellom pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering vedrørende elevgrupperingen, se figur 3 (Imsen, 2015, s.403). Figur 3, illustrerer en forenklet oversikt over forskjellene mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering.



Figur 3: Forenklet oversikt over ulike differensieringsformer i forbindelse med tilpasset opplæring. Fra: Læreren Verden – Innføring i generell didaktikk (s.404) av Gunn Imsen 2015, Oslo: Universitetsforlaget

---

### 2.5.1 Organisasjonsrisks differensiering

«Organisasjonsrisks differensiering er tiltak der elevene deles i adskilte klasser eller grupper etter nivå, evner eller interesser» (Imsen, 2015, s.404). Imsen trekker fram at eksempler på dette kan være linjedeling og skjult nivådeling. I linjedeling blir elevene delt inn i klasser skilt på svake elever og flinke elever. Skjult nivådeling er når en lærer eksempelvis skal ha stasjonsarbeid og deler elevene inn i sterke og svake grupper (ibin.). I Norge har det ikke vært tradisjon å fronte en form for organisasjonsrisks differensiering, men i land som for eksempel USA og Tyskland blir dette anvendt i stor grad. (Børte mfl. 2016, s.20). Når elever selv får velge emner i den individuelle læringen, egne kompetansemål eller individuelle opplæringsplaner kan dette sees på som en form for organisasjonsrisks differensiering, samt forsering og akselerasjon (Imsen, 2015, s.406, Børte mfl. 2016, s.20). Opplæringslova (1998, § 8-2) legger føringer for at organiseringen av elever *til vanlig* ikke skal skje etter blant annet faglig nivå. Betegnelsen *til vanlig* gir her da muligheter for organisasjonsrisks differensiering etter faglig nivå i noen perioder.

---

### 2.5.2 Pedagogisks differensiering

«Pedagogisks differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de også får velge ulike innganger til læring ut fra egne interesser eller egen kunnskap om læringsstrategier.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.20). Pedagogisks differensiering er forskjellige tiltak for å tilpasse undervisningen til elevenes evner og kunnskap innfor klassens felleskap, uten noen form for linjedeling eller gruppedeling (Imsen, 2015, s.404). Denne differensierings metoden kan være valg av alternative oppgaver, ulikt krav til fordypning og arbeidsmengde, gruppe arbeid og tempodifferensiering (ibin.). Noen didaktiske metoder som kan gå under pedagogisks differensiering er dybdelæring, samarbeidslæring, stasjonsarbeid og også her akselerering. Flere didaktiske metoder kan gjennomføres både som organisasjonsrisks differensiering og pedagogisks differensiering.

---

## 2.6 Berikelse

Berikelse er et av de mest sentrale begrepene innenfor opplæring av barn med ekstraordinært læringspotensial (Smedsrud & Skogen, 2016, s.71; Børte mfl. 2016, s.28; Idsøe 2014, s.40). Smedsrud & Skogen mener begrepet er like mye en holdning som en tilnærming, og at berikelse

er summen av aktiviteter, holdninger og tilpasninger som læreren anvender for å imøtekomme elever i klasserommet så vel som elever med stort læringspotensial (2016, s71). Her kan vi se flere likhetstrekk til tilpasset opplæring og differensiering.

«Fellesnevner for alle former for berikelse er at det tilbyr noe mer enn det lærerplanen på nåværende tidspunkt gjør» (ibid., s.73). Det å tilrettelegge for muligheter til å fordype og utvide lærestoff hevder Børte mfl. (2016, s.22) vil gagne elever med stort læringspotensial. Her kan vi trekke paralleller til dybdelæring, som blir nevnt senere og som også blir trukket fram av forskere som en positiv arbeidsmetode for elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14, s.63).

Begrepene tilpasset opplæring, berikelse, og differensiering omhandler mye av det samme. I lærerens undervisningspraksis må læreren velge riktig verktøy, metoder og tilpasning for å stimulere og utvikle et godt læringsmiljø.

## 2.7 Akselerasjon

«Acceleration is generally defined as; moving students through an educational program at rates faster, or at younger ages, than typical.» (Colangelo, Assouline & Gross, 2004 i Smedstad & Skogen, 2016, s.96). Flere forskere hevder at det er nødvendig å anvende akselerasjon for elever med stort læringspotensial. Det kan bidra til at de ikke mister læringslyst, utvikler atferdsproblemer og det kan være med å skape de nødvendige utfordringene de trenger (Smedsrud & Skogen, 2016; Børte mfl. 2016; Skogen & Idsøe, 2016). Noen akselerasjons metoder kan være bl.a. tidligere skolestart, hoppe over klassetrinn, akselerasjon og komprimering av innhold og læringsmål. Akselerasjon må sees i sammenheng med berikelse og berikelse i sammenheng med differensiering (Smedstad & Skogen, kap.8&7). Eksempelvis tempodifferensiering, det vil si at elevene arbeider mot det samme målet, men i ulikt tempo, ulik akselerasjon og differensiering. Tempodifferensiering ble aktuelt på 1970-tallet, det ble aldri noen hit her til lands, men er kommet tilbake igjen i form av IKT-basert undervisning (Imsen, 2015, s.405). Hovedforskjellen mellom berikelse og akselerasjon er at berikelse fordypes seg i et fag eller emne, mens akselerasjon ønsker å øke hastigheten for at elevene skal lære mer på kortere tid, men ikke nødvendigvis så mye dypere.

## 2.8 Samling av teori rundt rangeringsspørsmål

I den kvantitative spørreundersøkelsen utformet for denne oppgaven fikk lærere spørsmål om flere undervisningsmetoder, arbeidsmetoder og pedagogiske verktøy. Under følger en tabell med en kort og forenklet begrepsavklaring på en del av dem.

Tabell 3: Oversikt over begreper anvendt i spørreundersøkelsen.

<b>Vøl- Skjema:</b> Skjema der eleven fyller ut hva man Vet, Ønsker å vite og har Lært
<b>Dybdelæring:</b> er viktig for at elever skal gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder, forstå det essensielle i faget, se sammenhenger i faget og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dybdelæringen vil da innebære at elevene skal reflektere over egen læring løser problemer og analyserer (Imsen, 2015, s.363). Dette kan gjennomføres gjennom prosjekt arbeid, faglig fordypning eller som nevnt åpne og komplekse oppgaver.
<b>Samarbeidslæring:</b> «Samarbeidslæring er en metode for å utnytte det store potensiale som ligger i at elevene kan lære av hverandre» (Imsen, 2015, s.422). Samarbeidslæringen foregår ofte i små heterogene grupper, med hensyn til lærerens kunnskap rundt personlighet og prestasjonsnivå av elevene (ibin.). I samarbeidslæring ligger det sosiokulturelle-læringsaspektet sentralt, siden språkets rolle er sentralt i arbeidsmetoden.
<b>Stasjonsarbeid:</b> Det er ulike stasjoner i klasserommet der elever arbeider i grupper med varierte oppgaver innenfor samme eller ulike fag. Deretter går videre til neste stasjon. Kan ha røtter innen samarbeidslæring og variert undervisning.
<b>Repetisjonsoppgaver:</b> Oppgaver som ikke utfordrer eleven på ny kunnskap eller læring, men repetering av tidligere lært kunnskap. Mange betegner dette som pugging eller terping. Noen forskere mener dette er svært lite heldig undervisningspraksis for elever med stort læringspotensial (Idsøe, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016; NOU 2016:14) og kan bidra til.
<b>Egne komplekse oppgaver:</b> Eleven arbeider alene med komplekse oppgaver. Det vil si at eleven trenger å definere spørsmålet som skal besvares og gjøre undersøkelser på ulike områder, eller hente kunnskap fra flere deler for å svare på oppgaven i sin helhet. Idsøe (2014, s.176) trekker fram dette som en innholds anbefaling og prosessanbefaling til stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial.
<b>Åpne oppgaver:</b> Er en form for berikelse i følge Smedsrud og Skogen (2016,s.80). Det å gi åpne oppgaver vil innebære å ikke definere målformulering eller resultater ved oppgaven som blir gitt

(ibin.). Det kan for eksempel være å gi et tema eller prosjekt om Vikinger uten å gi noe form for instruksjoner eller krav til prosjektet.

**Valg av egne emner:** Eleven får medvirkning i egen læring gjennom å kunne selv velge interessefelt. Jøsendalutvalget mener at ved å gi elevene spesielle oppgaver innenfor et selvvalgt emne eller tema, får elever med stort læringspotensial mulighet til å utvikle sine selvregulerende evner som igjen kan forebygge underytelse (NOU 2016:14, s.65).

**Eget læreverk å arbeide i og egne kompetanse mål:** Kan være en form for akselerasjon. Eleven arbeider i et læreverk eller etter et kompetansemål som er tilpasset deres spesielle evner og nivå.

**Medvirker i læringspreferanser:** Eleven deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (NOU 2016:14, s.50). Elevene kan bli klar over hva de lærer, men også hvordan de lærer. Medvirkning i læringspreferanser, gjennom god støtte fra lærer kan bidra til at elever med stort læringspotensial øker motivasjon (ibin.).

**Egen ukeplan, periodeplanlegger og egne lekser:** Kan være en form for særskilt tilrettelagt undervisning eller spesialundervisning der det mottas ressurser og støtte fra staten. Men det er også skoleeiers eller den enkeltes lærer valg å anvende dette.

**Bidrar som lærerassistent:** Elever med stort læringspotensiale blir utfordret til å lære bort tilegnet kunnskap til andre elever. Gjennom å forklare egen tilegnet kunnskap til medelev kan eleven utvikle egen metakognisjon, bevissthet rundt egen læring og samtidig føle mestring.

### 2.8.1 Variert undervisning

Elevsammensetningen i et klasserom er mangfoldig og heterogent, derfor er det viktig at man som lærer varierer og tilbyr ulike arbeidsmetoder og undervisningsformer for å nå fram til hele elevgruppen. Læringsplakaten i LK06 (2015) krever at; «Skolen og lærer bedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder». Undervisningen kan varieres gjennom organisering, undervisningsmetoder, skolens fasiliteter og bruk av læremidler (Håstein & Werner, 2014, s.43). Flere bruker ordet praktiske oppgaver når det kommer til variert undervisning (Grimsæth & Hallås; 2013; Håstein og Werner, 2014; NOU 2014: 7). Praktiske oppgaver er mer utbredt på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2016) og oppgavene kan være en annen inngang til et økt læringsutbytte. Det praktiske oppgavene/aktivitetene er ofte problemløsende og utforskende, kan legge til rette for kreative evner og åpne oppgaver (ibin.) Dette ligger nært til John Deweys filosofi «learning by doing». Dewey frontet mindre teoretisk læring og hevder at elevene trenger erfaring og at læring er aktivt (Imsen, 2015, s.148). Han mente at kunnskapen omfatter den praktiske utførelsen av oppgavene/aktivitetene og for å oppnå læringsutbytte må de gjøre erfaringer gjennom egen «praksis» (ibin.). På den andre siden

sier Kunnskapsdepartementet at: «Den avgjørende forskjellen mellom undervisning som fører til resultater og undervisning som ikke gjør det, er i hovedsak hvor godt undervisningen gjennomføres, ikke hva slags arbeidsformer som benyttes» (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

---

### **2.8.2 IKT og digitale læringsplattformer**

Informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT) åpner opp for andre muligheter rundt informasjon, kommunikasjon og produksjon (Imsen, 2015, s.428). Informasjonsmuligheten gjelder først og fremst i bruk som et læremiddel for elevene og vektlegges som et verktøy lærere kan anvende i tilrettelegging for faglig undervisning og pedagogisk differensiering (NOU 2016:14, s.428).

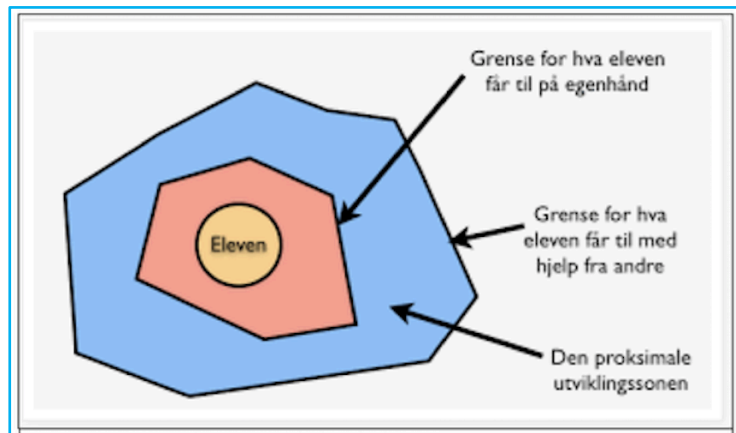
Digitale læringsplattformer kan være interaktive og dermed kan de assistere lærere med evaluering og vurderingsfunksjoner. Flere av plattformene inneholder muligheter for pedagogisk differensiering ved at de er anvendelige til å tilpasse opplæringen for den enkelte elev. Regjeringen har også sett verdien for bruk av de digitale læringsplattformene og IKT. I 2017 la Erna Solberg sammen med flere ministre fram en digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021 (Kunnskapsdepartementet, 2017) noe som står i tråd med NOU 2015:8, *Fremtidens skole* (2015). NOU 2016:14 (s.32) hevder å kunne vise til at bruken av digitale plattformer også kan bidra til at elever med stort læringspotensial kan arbeide mer tverrfaglig, i sitt eget tempo og dermed bidra til å beholde motivasjon. Jøsendalutvalget mener at teknologi alene ikke kan bedre skolehverdagen, men ved riktig bruk ha svært positive effekter (ibin.). I følge ICILS-studien (International Computer and Information Literacy Study) har norske elever svært gode digitale ferdigheter sammenlignet med de andre 18 deltakerlandene (NOU 2016:14, s.23), så forholdene for bruk av digitale plattformer ligger godt til rette i Norge.

---

### **2.8.3 Sosiokulturelt læringssyn og den proksimale utviklingssone**

Vygotsky er opphavsmannen til det sosiokulturelle læringssynet og den proksimale utviklingssone. Vygotsky framhevet det å lære i felleskap, sammen med andre der språket stod i sentrum. Det vil være en grense på hva en elev kan klare alene. Figur 4, illustrer den proksimale utviklingssone, hva en elev kan klare alene og hva en elev kan oppnå med støtte. Den proksimale utviklingssone er det område der eleven kan mestre en oppgave om han/hun

får tilpasset hjelp og støtte (Woolfolk, 2004, s.76). «Det er innenfor dette område at man lykkes med undervisning, for det er her læring er mulig.» (ibin.).



Figur 4: Den proksimale utviklingszone (Figur 11.3 Imsen, 2010, s.259)

Woolfolk trekker også linjer mellom den proksimale utviklingszone og Bruuns pedagogiske stillasbygging, det å nå frem til hver enkelt elev. Dersom en elev skal ha mulighet for å nå sin proksimale utviklingszone er det en forutsetning for å vite hvor mye eleven kan og hva eleven er i stand til å kunne (Smedsrud & Skogen, 2016, s.78). Børte mfl. (2016, s.28) hevder at et sentralt poeng for elever med stort læringspotensiale er det sosiale miljøet, både til lærer og jevnaldrende. Bailey mfl. (2012) hevder at å takle sosiale sammenhenger og kontekster har betydning for stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial, samt enkeltelevens motivasjon (Børte mfl., 2016, s.23). De hevder å vise til indikasjoner på at elever med stort læringspotensial lærer best i grupper (ibin.). Finsberg (2015, s.65) retter søkelyset mot at lærere mener at de må øke kommunikasjon og relasjonsarbeidet med elever med stort læringspotensial for å fremme en bedre tilpasset opplæring.

### 3.0 Metodevalg

I denne delen vil det redegjøres for metodevalg, samt teori og begreper som er viktige i arbeid med forskning og analysering av data. Det vil også framstilles en forklaring av valgte måleinstrument, den kvantitative spørreundersøkelsen. Viktige aspekter vil deretter analyseres i lys av eget forskningsarbeid, i analysedelen.



## 3.1 Metoder

I arbeid med forskning brukes forskjellige metoder for å belyse en problemstilling. Begrunnelsen for å velge en metode er den metoden som egner seg best til å besvare problemstillingen (Dalland, 2017, s.51). Ofte når metode omtales i forskning, hverdagsprat eller litteratur er det framgangsmåtene som blir belyst (Eksempelvis, spørreskjema eller intervju). Men i hovedsak skilles det mellom to metoder i samfunnsvitenskapen; kvalitativ og kvantitativ (Jacobsen, 2015; Christoffersen & Johannessen, 2013; Tufte, 2018). Det er forskjeller ved disse to metodene, men det bør trekkes fram at kvalitativ og kvantitativ ikke er motsetninger, men heller ytterpunkter på en skala (Jacobsen, 2015; Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette vil det kommes tilbake til i gjennomgangen av spørreundersøkelsen.

### 3.1.1 Kvalitativ Vs. Kvantitativ

«Mens kvantitative data opererer med tall og størrelser, opererer kvalitative data med meninger. Meninger er formidlet i hovedsak via språk og handling.» (Ian Dey, 1993, s.10 i Jacobsen, 2015, s.125). Med dette menes det ikke at kvantitative data ikke formidler mening, men at dataen som blir samlet inn, blir omgjort til tall og størrelser og ut fra det skaper en mening om virkeligheten.

Kvalitativ metode tar ofte form i gjennomføring av intervjuer, observasjon, og dokumentundersøkelser. Ved å velge en kvalitativ metode vektlegges enkelthendelser og små detaljer stor vekt (Thurén, 2009, s.123). Man undersøker gjerne færre informanter og går i dybden, dette gjør at metode har en mer fortolkningsbasert tilnærming med åpne spørsmål og ofte er forskeren mindre preget av teori på forhånd (Jacobsen, 2015; Thurén, 2009; Christoffersen & Johannessen, 2012).

Ved en kvantitativ tilnærming er forskeren mer deduktiv, altså forskeren går mer fra teori til empiri (Jacobsen, 2015). Det vil si at forskeren har en klar teori før man starter datainnsamlingen. Den kvantitative tilnærmingen rettes mot en mer positivistisk tilnærming. «Begrepet positivisme henviser til «det som faktisk finnes» (er positivt til stede), og som dermed kan sanses og erfares direkte.» (Jacobsen, 2015, s.25). Kvantitative metoder er ofte ulike former av surveys, spørreundersøkelser eller strukturerte intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.129). Enhetene som forskningen skal si noe om er som regel individer, i denne sammenheng lærere. I motsetning til en kvalitativ tilnærming, innhentes det ofte data fra et vesentlig større utvalg av individer og ofte hentes empirien som nevnt inn form av tall (Tufte,

2018). Bernard (2004) viser til at en av hovedforskjellene mellom kvantitativ og kvalitativ metode, er graden av fleksibilitet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.17). En kvantitativ tilnærming har mindre fleksibilitet, noen som vil på grunn av den store informasjonsmengden på tall, legge til rette for sammenligning og generalisering (Jacobsen, 2015, s. 134).

I denne forskningsprosessen var det ønskelig å operere med tall og størrelser av data og ikke fleksibilitet i fortolkningen av empiri som den kvalitative tilnærmingen gir rom for. Problemstillingen i denne oppgaven har som mål å forsøke å sammenligne og generalisere læreres valg i tilrettelegging av den fagligundervisning. Derfor ble en kvantitativ spørreundersøkelse valgt for å besvare problemstillingen, siden den ønsker å beskrive hyppigheten og omfanget av valg lærere tar i sin undervisningspraksis. Ved bruk av spørreundersøkelse som måleinstrument trekker flere forskere fram en svakhet i at det kan vise seg vanskelig å få inn besvarelser (Tuftes, 2018; Christoffersen og Johannessen, 2012). Den økte bruken av spørreskjemaer har høyst sannsynlig sammenheng mellom den synkende svarprosenten man får (Galea & Tracy 2007 i Jacobsen, 2015).

## 3.2 Viktige aspekt i valg av metode

Ved kvantitative undersøkelser er det viktig å se nærmere på to forhold: Reliabilitet og validitet.

### 3.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet altså pålitelighet i en meningsundersøkelse skal innebære at målingene er korrekt utført og bygge på et representativt utvalg av personer, slik at det ikke påvirker utfallet og resultatet (Thurén, 2009, s.31). Reliabilitet knyttes også til nøyaktigheten av undersøkelsen, hvordan dataene bearbeides og samles inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.23). Hvis flere forskere, ved bruk av samme metode eller de undersøker samme fenomen, kommer fram til samme svar, kan man si at undersøkelsen har høy reliabilitet (Thurén, 2017; Christoffersen & Johannessen, 2012).

---

### 3.2.2 Validitet

Validitet handler om relevans og gyldighet. Thurén (2017, s.32) hevder at validitet innebærer å undersøke det man vil og skal undersøke, ingenting annet. Det er vanlig å skille mellom ytre og indre validitet i kvantitative undersøkelser.

---

#### 3.2.2.1 Indre validitet

Indre validitet går ut på om resultatene kan oppfattes som riktige (Jacobsen, 2015, s.228). Den indre validiteten i kvantitative undersøkelser er knyttet opp mot måleinstrumentet som er valgt, i denne sammenheng spørreskjema, og om det faktisk måler det som er ønsket å måle (ibin., s.351). Dette blir kalt for begrepsmessig gyldighet eller begrepsvaliditet.

---

#### 3.2.2.2 Begrepsvaliditet

En kvantitativ spørreundersøkelse starter med innsamling av teori og begreper som man ønsker å innhente synspunkter på fra enhetene. Da er det avgjørende å lykkes med å gjøre begrepene målbare (Jacobsen, 2015, s.354). Jeg tolker at dette er vesentlig for utformingen av spørreundersøkelsen å formulere tydelig og/eller gi støtte til begrepene de skal svare på for å unngå at enhetene fortolker begrepene annerledes en slik de er ment. Tufte (2018, s.149) underbygger dette ved å forklare det på en enkel måte: «Hvis man i stor grad måler noe annet enn det man tror man måler, er dataene lite valide». Begrepsvaliditet er relasjonen mellom fenomenet man skal undersøke og de konkrete dataene, empirien man samler inn (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.24).

---

#### 3.2.2.3 Kausalitet

Kausalitet, ofte kalt årsakssammenheng, er forholdet mellom årsak og virkning (Tufte, 2018; Jacobsen, 2015; Christoffersen & Johannesen, 2012). Det er en vanlig måte å forsøke å fastslå kausalitet ved å undersøke korrelasjoner, med det menes statistiske sammenhenger i innsamlet data. I en kvantitativ spørreundersøkelse er det viktig å være kritisk til hvordan vi kan tolke korrelasjonen som en årsakssammenheng, dette kalles kausal validitet (Jacobsen, 2015, s.251). Om ikke spørreundersøkelsen legger til rette for dette er det beste vi kan gjøre å trekke inn forhold som vi kjenner til som kan påvirke forholdet som vi forsker på, de kjente forholdene (ibin.).

---

#### 3.2.2.4 Ytre validitet

Ytre validitet kan omtales som den eksterne gyldigheten (Jacobsen, 2015, s.237). Den beror på hvor vidt graden av funnen fra undersøkelsen kan generaliseres til andre enn det man faktisk har undersøkt (ibin.). Desto flere enheter man undersøker, jo større er sannsynligheten for generalisering (ibin, s. 240). Det vil si at utvalget størrelse og seleksjon er avgjørende for validiteten til forskningen. «Tommelfingerregel 1: Utvalg på mindre enn 100 enheter vil vanskeliggjøre en fornuftig analyse av informasjonen, samtidig som feilmarginene vil bli svært høye.» (Jacobsen, 2015, s.301). Systematiske feilkilder kan eksempelvis være at undersøkelsen ikke er trukket tilfeldig eller at det blir stilt ledende spørsmål (Tuft, 2018, s.146). En annen tommelfingerregel (Baruch 1999, Richardson 2005) er at størrelsen på svarprosenten er vesentlig; 50% = tilfredsstillende og 70% = meget godt (Jacobsen, 2015, s.310).

---

### 3.3 Etiske hensyn

Jacobsen (2015, s.45) viser til at samfunnsvitenskapelige undersøkelser har konsekvenser, både for samfunn og individene som blir undersøkt. Det er en plikt vi har som forskere å tenke gjennom flere etiske overveielser av etiske prinsipper. Sentrale etiske aspekter i forskning er hvordan informantene blir behandlet gjennom forskningen og hvordan bearbeidelse av informasjonen vil foregå (ibin.).

Under utlevering av spørreundersøkelsene ble et informasjonsskriv utlevert (se vedlegg 1, informasjonsskriv). Her ble informanten opplyst om formål, tema, noe begrepsforklaring og forklart hva målene med prosjektet var. Det ble også informert om hva deltakelsen ville innebære for informanten. Informanten blir garantert full anonymitet og fikk informasjon om hvordan datamaterialet ville bli behandlet etter endt studie. Kravet til privatliv og anonymitet vektlegges blant annet av hvor følsom informasjonen som skal samles inn er og hvor privat den er. Spørreundersøkelsen inneholder lite sensitiv informasjon, men det trekkes fram spørsmål om lovverk og organisasjon (Se vedlegg 2, spørreundersøkelse). I Norge har vi en lov om behandling av personopplysninger (Lov-2000-04-14-31) som definerer følsomme opplysninger som politiske meninger (Jacobsen, 2015, s.29). Derfor var det nødvendig med tiltak som la til rette for full anonymitet og nødvendig med et samtykkeskriv. Jacobsen (2015, s.37) trekker fram at et etisk prinsipp i en undersøkelse er frivillighet og informasjonsskrivet viser til dette. Vedlagt var et samtykkeskriv som skulle leveres inn før spørreundersøkelsen ble gjennomført og levert. Denne oppgaven ble ikke meldt til Norsk senter for forskningsdata på bakgrunn av

anonymiteten. Hvis du skal behandle opplysninger som ikke kan spores tilbake til en person er det ikke et krav og melde det inn (NSD, 2019). Spørreskjemaet er heller ikke elektronisk, det ville vært et krav å melde det inn om undersøkelsen var slik (ibin.).

---

### 3.4 Utvalg

Populasjonen er samtlige enheter vi ønsker å si noe om og utvalget er de enhetene vi faktisk studerer (Tuftes, 2018, s.155). I denne beskrivende forskningen er utvalget lærere. Ønsket var å dele ut spørreundersøkelsen til kun to skoler, det skulle vise seg og bli vanskelig. Utfordring lå i å få inn nok spørreundersøkelser i en hektisk skolehverdag. Det gjorde at utvalget ble til fire skoler, to Bergens skoler, en i Trondheim og en i Asker og Bærum og en informasjonsmengde på 51 besvarelser av ca. 130 mulige enheter.

---

### 3.5 Måleinstrument

Ved oppstart av bacheloren hadde jeg allerede noe kunnskap omkring stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial, og jeg visste allerede hva jeg ville undersøke. Christoffersen og Johannessen (2012, s.129) trekker dette fram som er forutsetning for utforming av spørreskjema. Det vil si at det må utformes på bakgrunn av oppgavens problemstilling. I følge Jacobsen (2015, s.136) er en av ulempene ved valg av en kvantitativ spørreundersøkelse at den er rigid. Gjennomføringen av en kvantitativ spørreundersøkelse er ofte en streng prosess; Problemstilling → Undersøkelsesopplegg → datainnsamling → Analyse. Å eksempelvis endre problemstilling underveis kan være svært kostbart og i noen tilfeller minske undersøkelsens troverdighet (ibin.).

Utvalget skulle besvare et prekodet spørreskjema, det vil si et spørreskjema som har oppgitte svaralternativer på alle spørsmål. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.130). Dette gjør det også lettere for å registrere svar. Et viktig prinsipp i en spørreundersøkelse er å stille mest mulig konkrete spørsmål (ibin.). Dette styrker den indre validiteten av undersøkelsen. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at en svakhet ved spørreskjemaer kan være selve spørsmålsformuleringen. Det er viktig at respondentene forstår begrepene, ordene og uttrykkene og at spørreskjemaet bør ha under 30 spørsmål. Dette er blitt tatt høyde for etter beste evne, spørreskjema er på litt over 30 spørsmål, da det ble funnet vanskelig å fjerne noen av spørsmålene,

Skjemaet er inndelt i 3 måleinstrumenter. Jeg har valg å anvende skalaer, gjennom et rangorientert oppsett (se figur 5), der respondentene eksempelvis blir gitt en arbeidsmetode der de skal krysse av om de bruker den enten i høy grad, i noen grad, i liten grad eller ikke anvender det i det hele tatt.

	I høy grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
<b>Variert undervisning</b>	<u>X</u>			

Figur 5: Utdrag fra spørreundersøkelse.

Her har undersøkelsen en mangel, for når respondenten skal svare i hvilken grad han/hun anvender variert undervisning, legger ikke spørsmålet til rette for begrepsvaliditeten (Jacobsen, 2015). At lærere velger varierer undervisning i høy grad vil ikke gi noen videre informasjon da dette er et begrep som kan inneholde flere aspekt (Håstein & Werner, 2014).

Det ble valgt å anvende skalaer i form av fem verdier på grunn av flere fordeler. De som skal svare på skjemaet får mulighet til å nyansere ved å krysse av det som gjenspeiler deres erfaringer og oppfatninger. Saris mfl. (2010) referert av Christoffersen og Johannessen (2012) finner høyeste reliabilitet ved bruk av femtrinnskala og begrunner dette ved at det gir mer omfattende statistiske analyser enn ved bruk av færre verdier. Spørreskjemaet starter med 3 variabler som respondentene skal svare på: 1. Klassetrinn (barnetrinn, mellomtrinn eller ungdomstrinn), 2. Undervisningsfag og 3. Fartstid som lærer.

Del 1 av spørreundersøkelsen er vinklet direkte inn mot problemstillingen i forskningen. Ut fra faglitteratur og forskning ble det valgt ut 25 pedagogiske verktøy, organisatoriske tiltak og undervisningsmetoder som er mye anvendt i skolen. Derav var flere av dem var valgt utfra relevans for stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial. «Det kan være lurt å starte med et av de sentrale spørsmålene som er undersøkelsens tema, slik at man pirrer respondenten interesse for svarene» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.136). Men Jacobsen (2015, s.135) påpeker at en ulempe med kvantitativ forskning er at det er undersøkeren som står for utvelgelsene av spørsmål og det er ingen garanti for at respondentene mener de er like relevante eller riktige (ibin.). Under struktureringen av spørreundersøkelsen ble det valgt å sette denne delen først, da den går direkte på respondenten og det var ønskelig at læreren først skulle belyse egen praksis før han/hun skulle svare på hvor mye støtte og veiledning han/hun får fra skole og stat i del 2 og 3.

I del 2 er spørsmålene rettet mot i hvilken grad læreren mener at skolen tilrettelegger for stimulering og utvikling av elever med høyt læringspotensial.

Del 3 omhandler lærerens egne erfaringer, meninger og ønsker i henhold til elever med stort læringspotensial.

## 4.0 Presentasjon av funn og analyse

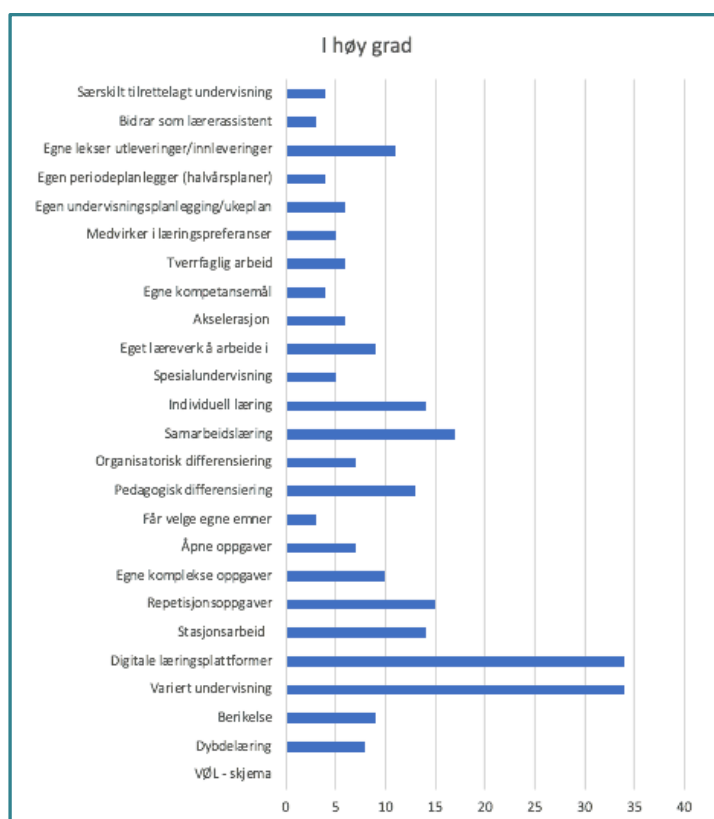
Tidligere i oppgaven er det redegjort og begrunnet for valget av en kvantitativ spørreundersøkelse. I dette kapittelet vil det vises til fire sentrale funn, som er relevante til å besvare problemstillingen. For å svare på problemstilling og underspørsmålet vil det analyseres data som ser på om lærere tilrettelegger for faglig undervisningen for elever med stort læringspotensial ved akselerasjon og berikelse samt hvilken differensierings metode som blir foretrukket. Det vil i slutten av dette kapittelet analyseres hvordan respondentene selv erfarer at den ordinære klasseromsundervisningen gir muligheter til å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial.

### 4.0.1 Presentering av funn

Funnene vil bli presentert i form av diagram og noe matematisk språk, med begrunnelse av at dette er oversiktlig og raskt å lese av. Ved bruk av et rangordnet spørreskjema vil det være naturlig å se nærmere på gjennomsnitt, variasjonsbredde, modus (hvilken verdi som forekommer mest), prosent og median (Jacobsen, 2015, s.325). For å gjøre dette mulig i et rangordnet spørreskjema og for forståelse av analysen vil det tilordnes svaralternativene en tallmessig verdi: «i høy grad» = 4, «i noen grad» = 3, «i liten grad» = 2 og «ingen grad» = 1. Det vil for ordens skyld, ikke bli tatt hensyn til respondentene som har svart «vet ikke» i utregningen av prosent, gjennomsnitt og lignende. Begrunnelse for dette er at metoden ikke gir rom for å vite hvorfor respondenten har svart at de ikke vet, men det blir illustrert i diagrammene.

## 4.1 Hovedfunn

Som forklart i metodedelen ble utvalget presentert med 25 ulike verktøy, metoder og tiltak for tilrettelegging for faglig undervisningen for elever med stort læringspotensial. For å kort vise til en samlet analyse og for å tydeliggjøre sentraltendensen av hva lærere mener de anvender «i høy grad», vil det presenteres et søylediagram, se Figur 6.



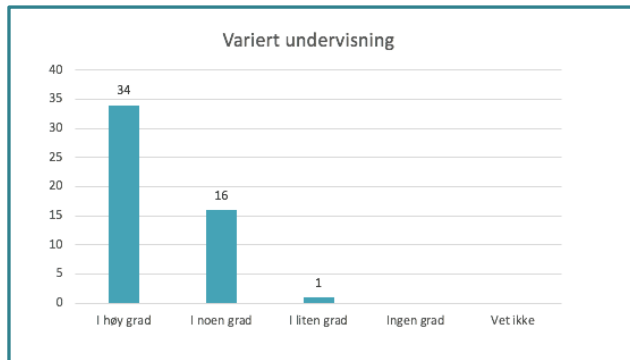
Figur 6: Utvalgets besvarelser av der anvendelsen er «i høy grad».

### 4.1.1. Variert undervisning

Alle 51 respondenter har svart på i hvilken grad de anvender variert undervisning, som illustrert i Figur 7. 66, 67% av utvalget har besvart at de i høy grad anvender variert undervisning i sin tilrettelegging for faglig undervisning av elever med stort læringspotensiale. Det kan tydelig leses av at modusen er «i høy grad». Variasjonsbredden er «2», og viser til at det er ingen respondenter som ikke anvender variert undervisning. Gjennomsnittet for besvarelsene er 3,6



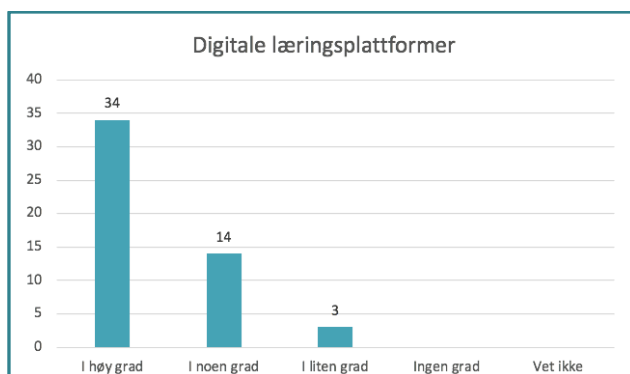
og derfor ansees dette som et vesentlig funn i hva lærere i høy grad anvender i sin tilrettelegging for faglig undervisning av elever med stort læringspotensial.



Figur 7: Respondentenes gradering av variert undervisning

#### 4.1.2. Digitale læringsplattformer

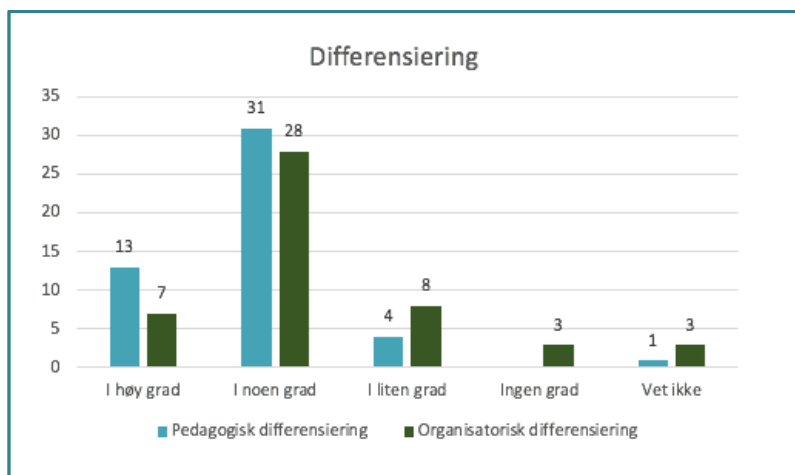
Analysen av funn av digitale ferdigheter er nesten identiske som for variert undervisning slik figur 8 illustrerer. Gjennomsnittet for besvarelsene er 3,5 og ut fra analysen anvendes digitale ferdigheter i vesentlig høy grad i læreres tilrettelegging for faglig undervisning av elever med stort læringspotensial. Ser vi dette i lys av kjente forhold (Jacobsen, 2015), vet vi at mange av valgene en lærer tar i sin undervisningspraksis står i sammenheng med skolens ressursbruk, lærerressurser, tilgang på læringsverktøy og læreres egne preferanser og kompetanse, dette funnet kan tyde på at tilgangen på digitale hjelpemidler ligger til rette for en høy anvendelse av digitale hjelpemidler.



Figur 8: Respondentenes gradering for bruk av digitale læringsplattformer.

## 4.2 Differensieringspraksis

I Figur 9 kan vi lese av utvalgets gradering av bruk av pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering.



Figur 9: Respondentenes gradering av pedagogisk og organisatorisk differensiering.

	Modus	Gjennomsnitt	Variasjonsbredde
<b>Organisatorisk differensiering</b>	I noen grad, 60,8 %	2,8	3
<b>Pedagogisk differensiering</b>	I noen grad, 64,6 %	3,2	2

Tabell 4: Deskriptive statistiske mål for pedagogisk og organisatorisk differensiering

Tabell 3 viser at over 60% av utvalget mener de bruker både organisatorisk og pedagogisk differensiering i noen grad, med noe mer bruk av pedagogisk differensiering. Gjennomsnittet understreker funn av dette tydeligere. Variasjonsbredden viser til at alle respondentene anvender pedagogisk differensiering, mens det er 6,5% av respondentene som ikke anvender organisatorisk differensiering.

## 4.3 Berikelse og akselerasjon

Tabell 5: Svar og statistikk av berikelse og akselerasjon

	I høy grad	I noen grad	I liten grad	Ingen grad	Vet ikke
<b>Berikelse</b>	9, (18,4%)	30, (62,6%)	8, (16,7%)	1, (2,1%)	1
<b>Akselerasjon</b>	6, (12%)	13, (26,5%)	23, (46,9%)	7, (14,3%)	1

Analyse av læreres gradering av berikelse og akselerasjon viser til en større spredning, som illustrert i Tabell 4. Det er 18% av utvalget som i høy grad anvender berikelse og kun 12% som i høy grad anvender akselerasjon.

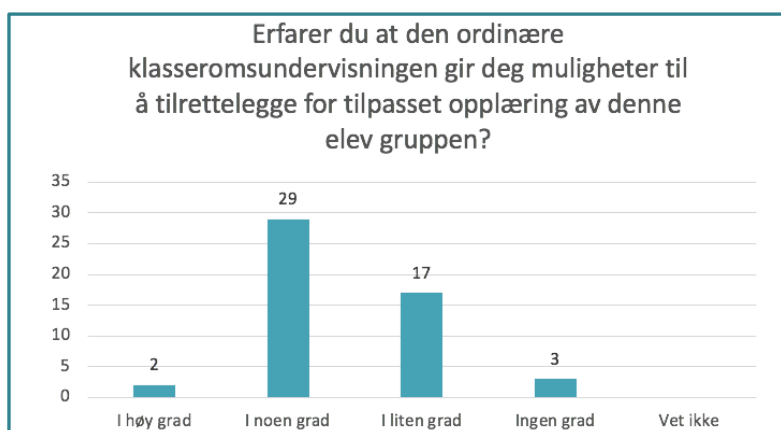
	Modus	Gjennomsnitt	Variasjonsbredde
Berikelse	I noen grad, 62,6%	3	2
Akselerasjon	I liten grad, 46,9%	2,3	2

Tabell 6: Data og analyse av deskriptive statistiske mål for berikelse og akselerasjon.

Men ut fra dataene kan vi trekke fram at sentraltendensen for av utvalget er at de mener de i noen grad anvender berikelse og at de i liten grad anvender akselerasjon, men det ikke er funn av vesentlig høy anvendelse.

## 4.4 Tilpasset opplæring

Figur 10 illustrerer lærernes gradering av hvordan de erfarer at den ordinære klasseromsundervisningen gir muligheter for å tilpasse opplæringen av elever med stort læringspotensiale. Sentraltendens er at 56% erfarer at de i noen grad har mulighet til det. Det er kun 3,9% som erfarer dette i høy grad, mens i den andre enden er 5,8% som mener de erfarer det i ingen grad. Gjennomsnittet på graderingen er 2,6, med dette kan vi konkludere at det er et sted mellom i noen grad og i liten grad, at gjennomsnittet av lærere erfarer at de har muligheter for å tilrettelegge den faglige undervisningen for elever med stort læringspotensial.



Figur 10: Respondentenes gradering i om de erfarer at den ordinære klasseroms- undervisningen gir muligheter til å tilrettelegge for tilpasset opplæring av denne elevgruppen.

## 4.5 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Svarprosenten på undersøkelsen er 51 av ca. 130 (39%). I følge Jacobsen (2015) kan ikke dette sies å være tilfredsstillende for den ytre validiteten og det vanskeliggjør en generalisering til lærerpopulasjonen. Derfor er det ikke variablene i spørreundersøkelsen anvendt videre.

Ordvalget i problemstillingen ble endret for å kunne presisere hvilke resultater som kom ut ifra undersøkelsen. I analysen av datamaterialet så jeg begrensninger i hvilke slutninger jeg kunne ta som gjorde at dette var hensiktsmessig. Dette kan svekke troverdigheten av funnene (Jacobsen, 2015). Endringen var: Hvilke didaktiske metoder blir anvendt i praksis for å stimulere og utvikle elever med stort læringspotensial? → «Hvordan tilrettelegger lærere for faglig undervisningen for elever med stort læringspotensiale?» I den grad jeg tolker endringen i en mer kosmetiske og presiserende retning, er jeg av den oppfatning at den ikke endrer reliabiliteten eller validitet i undersøkelsen

## 5.0 Drøfting av funn

I dette kapittelet vil funnene drøftes utfra problemstilling og underspørsmålet; Hvordan tilrettelegger lærere for faglig undervisningen for elever med stort læringspotensiale? Samsvarer dette med hva relevant teori og forskning vektlegger som viktige tiltak i tilrettelegging for fagligundervisning for elever med stort læringspotensial? Drøftingen vil vurderes opp mot undersøkelsen og tidligere presentert teori og forskning.

### 5.1 VARIERT UNDERVISNING

Et framtrede funn er at variert undervisning i høy grad er majoriteten av utvalget. I følge forskningen kan det konkluderes med at lærere anvender variert undervisning i sin tilrettelegging for faglig undervisning for elever med stort læringspotensial. Dette er i positiv korrelasjon til Læringsplakaten (Kunnskapsdepartementet, 2015) og John Deweys læringsteori (Imsen, 2015, s.148). Men selv om variert undervisning blir frontet av styringsdokumenter og forskere, kan det stilles spørsmål til funnets kausale validitet. Omfanget av begrepet variert undervisning er subjektivt og vidt (Håstein & Werner, 2014, s.43) og derfor vil definisjonen av variert undervisning ligge hos respondenten. Funnet sier ingenting om hva den enkelte respondenten legger i sin tolkning av variert undervisning for elever med stort læringspotensial,

og dermed vil ha lavere kausal validitet i studien. Ytterligere spissing eller nedbryting av «varierte undervisning» kan gjøres i en videre studie for å undersøke denne metoden bedre. Dog kan vi trekke en positiv relasjon til at for elever med stort læringspotensiale misliker gjentakelser (Breivik & Tørmoen) og kjemper mot rutine (Skogen & Idsøe, 2016; Idsøe, 2014).

## 5.2 DIGITALE HJELPEMIDLER

Analysen viser til at digitale hjelpemidler i høy grad blir anvendt i læreres tilrettelegging for faglig undervisning for elever med stort læringspotensiale. Sammenlignet med variert undervisning som har tilsvarende resultater, vil respondentens tolkning av begrepet «digitale hjelpemidler» være begrenset. Staten har vist sin interesse og satsning rundt dette området (Kunnskapsdepartementet, 2017) og det tilrettelegger for pedagogisk differensiering som «til vanlig bruk» er lovfestet av opplæringslova (1998, § 8-2). Det vil også gi rom for læreren å vie sine resurser til andre viktige ting da digitale hjelpemidler assisterer i evaluering og vurderingsarbeidet. I lys av noen av læringskarakteristika og kjennetegn for elever med stort læringspotensiale (Breivik & Tørmoen; 2017; Skogen & Idsøe, 2016; Idsøe, 2014) kan man hevde at elevgruppen vil respondere godt til bruk av digitale ferdigheter som verktøy i tilretteleggingen for faglig undervisning. Ved egne erfaringer ønsker jeg å trekke fram at det vanligvis er individuell læring som blir anvendt når elever arbeider på digitale plattformer. Ser vi dette funnet i lys av sosiokulturell læringsteori (Woolfolk, 2004, s.76) og viktigheten av sosialisering av elever med stort læringspotensial (Bailey 2012 i Børte mfl., 2016, s.23) vil det være positive og negative sider for elever med stort læringspotensial at digitale læringsplattformer blir anvendt i høy grad. Dette er nevnt tidligere, men i lys av kjente forhold Jacobsen (2015) er ikke tilgangen på digitale plattformer ubegrenset det påvirkes av skolens organisatoriske rammer.

## 5.3 DIFFERENSIERINGSPRAKSIS

I lys av problemstillingen og underspørsmål er det hensiktsmessig å se nærmere på hvilken differensieringspraksis lærere anvender i tilretteleggingen for faglig undervisning for elever med stort læringspotensial. Sentraltendensen, i begge tilfeller, viser at det blir anvendt i noen grad. Flertallet av forskere og teoretikere som nevnt vektlegger dette som et av de viktigste tiltakene for elever med stort læringspotensiale (Smedstad & Skogen, 2016; Idsøe, 2017; Børte mfl. 2016; NOU 2016:14).

Det er da et funn til å besvare underspørsmålet at lærere ikke anvender dette i høy grad. Men det politiske aspektet på tilpasset undervisning og differensiering er ikke alltid like lett å

praktisere (Haug & Bachmann, 2007, s.16). Før analysen av spørreundersøkelsen var jeg ganske sikker på at jeg skulle se en klar forskjell i bruk av pedagogisk og organisatorisk differensiering, noe på grunn av føringer i opplæringsloven (1998, § 8-2). I lys av at Børte mfl. (2016, s.20) mener at det ikke er en tradisjon å fronte en form for organisatorisk differensiering, ser det ikke ut til at det er nevneverdig stor forskjell på anvendelse av de to differensierings prinsippene. Ser vi på nevnt teori og forskning i en helhet (Børte mfl. 2016; Woolfolk, 2004; Skogen & Idsøe, 2016; NOU 2016:14, Smedsrud & Skogen, 2016) kan jeg ikke vise til at den ene differensieringsmetoden er bedre enn den andre for elever med stort læringspotensial (Børte mfl. 2016; Woolfolk, 2004; Skogen og Idsøe, 2016; NOU 2016:14). Jeg vil heller trekke slutning om at elevgruppen har behov for begge differensieringsmetodene og at disse blir anvendt i nokså lik grad på bakgrunn av data.

#### 5.4 AKSELERASJON OG BERIKELSE

Analysen av respondentenes sentraltendens av berikelse og akselerasjon viser som nevnt at berikelse blir anvendt i noen grad og akselerasjon i liten grad. 14,3% av utvalget anvender akselerasjon i «ingen grad». Hadde undersøkelsen vært i et større omfang kunne vi hevdet at dette kunne gjelde mer enn hver tiende lærer. Selv studiet er lite av omfang kan dette valideres til tidligere forskning rundt læreres kunnskap, kompetanse og gjennomføring av tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial (Furnes & Sæverot, 2017; Finsberg, 2015; Engelstad, 2012; NOU 2016:14, Smedsrud & Skogen 2016). Berikelse og akselerasjon er to av de mest framhevede tiltakene for stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial (Børte mfl.2016; NOU 2016:14; Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er uheldig at metodevalget legger begrensninger for muligheten til å analysere hvorfor dette ikke blir anvendt i høy grad.

#### 5.5 TILPASSET OPPLÆRING

Det er kun 3,9 % av utvalget som i høy grad erfarer at den ordinære klasseromsundervisningen gir muligheter for tilrettelegging for tilpasset opplæring for elevgruppen og sentraltendensen er «i noen grad». Dette samsvarer med tidligere forskning (NOU 2016:14; Smedsrud & Skogen, 2016; Skogen & Idsøe, 2016). Det kan være vesentlig å poengtere korrelasjonen som ligger mellom lærere og skolens organisatoriske rammer for å få muligheten av et godt utbytte av den tilpassede opplæringen av elevgruppen (Finsberg, 2015; Engelstad, 2012; Smedsrud & Skogen, 2016, s.22). Ved å bedre dette kan vi få flere elever som er på de høyestekunnskapsnivåene av de internasjonale skalaene (Regjeringen, 2014). Utfordringen her blir hvordan dette skal bedres? Det er et stort spørsmål som dette studiet ikke kan svare på, men studiet kan vise til funn av at berikelse og akselerasjon kan benyttes i større grad.

## 6.0 Avslutning

Resultatene fra studien viser at lærere i høy grad anvender digitale læringsplattformer og variert undervisning for den faglige undervisningen for elever med stort læringspotensial. Forskningen viser at de tiltakene som fungerer best er berikelse og akselerasjon, men undersøkelsen kan vise til at dette ikke blir anvendt i høy grad. Det vil være interessant å se nærmere på hvordan de sistnevnte tiltakene kan benyttes mer og årsakene til de kom lavt ut i denne undersøkelsen. Analyse av differensieringspraksisen viser at pedagogisk differensiering blir noe mer anvendt enn organisatorisk differensiering, men dog ikke i vesentlig større grad. Dette samsvarer med teori rundt elevgruppen der det blir vektlagt at begge metodene bør anvendes i lys av læringskarakteristika, kognitive og emosjonelle egenskaper samt prinsippet om tilpasset opplæring. Basert på den begrensende datainnsamlingen, kommer det allikevel tydelig frem at det benyttes forskjellige metoder for læring for elever med stor læringspotensiale. Det er viktig å poengtere at svarprosenten på undersøkelsen legger begrensninger for å trekke klare slutninger, men analysen samsvarer med tidligere forskning og viser til at lærere erfarer at den ordinære undervisningen kun i noen grad gir muligheter for god faglig undervisning av elever med stort læringspotensial. Det er et videre ønske om å undersøke hvordan den tilpassede opplæringen kan bedres, det er et stort spørsmål som dette studiet ikke kan svare på, selv om studiet kan vise til funn av at både berikelse og akselerasjon kan benyttes i større grad. Grunnet metodevalg og omfang kan ikke funn i denne studien generaliseres til å gjelde alle lærere. Derimot, tydelige sentraltendenser gir en idé om hvordan læreres tilrettelegging av faglig undervisning for elever med stort læringspotensial er og hvordan de samsvarer med bruk av differensiering, berikelse og akselerasjon.

## 7.0 Litteraturliste

- Breivik, H. og Tørmoen, L. (2017). *Evnerike elever får for lite fokus i skolen*. (Masteroppgave) Hamar: Høgskolen i Innlandet. Avhandling hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2448663>
- Bråten, Ivar (2002) *Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv*. I: Læring Engelsen, B.U. (2015). *Kan læring planlegges?* (s. 186-212). Oslo: Gyldendal Akademisk. (27 s.)
- Børte, K. Lillejord, S. og Johansson, L. (2016) *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: en forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning. Hentet fra: <https://www.matematikkssenteret.no/sites/default/files/images/LIST/EvnerikeFERDIGRAPPORT%2C0.pdf>
- Cristoffersen, L. og Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo, Abstrak forlag AS
- Dyste, O. (2001) *Sosikulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I: Dialog, samspel og læring, (S.33-68) Oslo: Abstrakt forlag.
- Englestad, J. (2012): *Lærernes tilpassningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen*, (Masteroppgave). Hedemark: Høgskolen i Hedemark. Avhandling på nett: <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/132723/Englestad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Finsberg, M. (2015). «Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og så flink egentlig skal bli ødelagt», (Masteroppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Avhandling hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmloi/bitstream/handle/11250/2384830/Morten%20Finsberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Furnes, G. og Sæverot, H. (2016), *De evnerike elevene ekskluderes*. Bergens Tidene. Hentet fra: <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/oGOo0/de-evnerike-elevene-ekskluderes>
- Gamlem, S. og Rogne, W. (2019): *Dybdelæring gjennom samarbeidslæring: Dybdelæring i skolen*. Oslo: Pedlex, Norsk Skoleinformasjon.
- Grimsæth, G & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis – profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P & Bachmann, K (2007) *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring*. Utdanningsdirektoratet 2. Hentet fra: <https://docplayer.me/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplæring-artikkelsamling.html>
- Håstein & Werner (2017) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. I Mette Bunting (red.) *Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser*. Oslo, Cappelen Damm
- Idsøe, E. (2017) *Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial*. I Mette Bunting (red.) *Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser*. Oslo, Cappelen Damm
- Idsøe, E. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*, Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK
- Idsøe, E. og Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn en utfordring for skolen*, Oslo: Høgskoleforlaget



Imsen, G. (2014): *Elevers Verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2016): *Lærerens Verden – Innføring i generell didaktikk* (5. utgave, 2 opplag). Oslo: Universitetsforlaget

Isaksen, T. Regjeringen.no, (2014, 02.05) *En skole for alle – også de flinkeste*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/En-skole-for-alle--også-de-flinkeste/id761114/>

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017), *Framtid, fornyelse og digitalisering – digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017 – 2021*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd\\_framtid\\_fornyelse\\_digitalisering\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2015), *Prinsipper for opplæring – Læringsplakaten*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. (St.meld. nr. 22, 2010- 1011). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Lillejord, S. Manger, T. Nordahl, T (2013): *Livet i skolen – lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget

Mette Bunting (red.) *Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser*. Oslo, Cappelen Damm

Nordal, T. (2017) *Eget barn som en del av felleskapet*. I Mette Bunting (red.) *Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser*. Oslo, Cappelen Damm

NOU 2015:8, (2015) *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU: 2016:14, *Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

Norsk senter for forskningsdata, Hentet 6 februar, 2019 fra: <https://nsd.no>

Opplæringslova, (1998). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Ot.prp, nr. 46 (2007-2008) *Om lov og endring i opplæringslova - Om formålet med opplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/fe2469694ba64e04895b5616ca28d0b0/no/pdfs/otp200720080046000dddpdfs.pdf>

- Skogen, K. (2010). *Evnerike barn i den norske skolen. Skolepsykologi, nr. 2,*
- Skogen, K. Og Idsøe, E. (2016): *Våre evnerike barn – En utfordring for skolen.* Oslo: CAPPELEN DALL AKADEMISK.
- Smedsrud, J. Og Skogen, K. (2016): *Evnerike elever og tilpasset opplæring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2015): *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.Utgave, 4. opplag). Oslo, Gyldendal akademisk
- Tufte, P. (2019): *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Utdanningsdirektoratet, (2016). *Åpne dører – klasseledelse i praktisk og variert undervisning.* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/apne-dorer---klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/>
- Utdanningsdirektoratet, (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet, (2018). *Tilpasset opplæring for alle elever.* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet, (2019). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Veileder Spesialundervisning, (2019). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1/>
- Woolfolk, A. (2004): *Pedagogisk psykologi.* Bergen: Fagbokforlaget.

## 8.0 Vedlegg

### Vedlegg 1. Informasjonsskriv

# VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

## ” Stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial”?

Dette er et spørsmål om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er forskning rundt praktisering og tiltak for elever med stort læringspotensial? Under kan du lese om mål, tema, forklaring og informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Spørreundersøkelse er en del av et bachelor-prosjekt hvor formålet er å forske på hvilke undervisningsmetoder, tiltak og meninger lærere mener de selv og skolen praktiserer rundt elever med stort læringspotensial eller ekstraordinært læringspotensial. Ludvigsen-utvalget (2016) mener elever med stort læringspotensial utgjør ca. 10 – 15% av elevpopulasjonen og elever med ekstraordinært læringspotensial 2 -5% av elevpopulasjonen. Forklaring???under??

### **Tema**

Kjært barn har mange navn, det finnes over 100 ulike begreper for elever med stort potensiale for læring. Variasjonene i begrepene viser seg i forskjellige kombinasjoner med ordene begavelse, talent og intelligens. Noen av elevene har stort potensiale i ett fag eller ett område, mens andre har læringspotensial utenom det vanlige i flere fag og områder. Enkelte elever med stort læringspotensial kan i tillegg ha vanskeligheter emosjonelt eller sosialt; alt fra autisme, ADHD, ADD, lærevansker eller en fysisk hindring. Mange land har vært tilbakeholdene med å benevne denne elevgruppen i frykt for elitisme og eller klassifisering, men dette er i endring. Elever med stort læringspotensial er en sammensatt gruppe barn med ulike personligheter, undervisnings- og utviklingsbehov. Denne spørreundersøkelsen gjelder for elever som allerede presterer høyt og de som har potensiale til å prestere høyt.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høyskolen på Vestlandet og Linn Gossé er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det er valgt ut to tilfeldige skoler til å delta på prosjektet. Det er ønsket at flest mulig lærere som arbeider på skolen skal svare på undersøkelsen, og det er ønsket at rundt 50 – 75 lærere skal svare på denne undersøkelsen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 6 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine meninger rundt skolens tiltak for elever med stort læringspotensiale og din egen praksis rundt denne elevgruppen. Undersøkelsen inneholder ingen personlige opplysninger som kan spores tilbake til deg.
- Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun studenten, Linn Gossé og veileder Gila Hammer Furnes fra HVL, som vil ha tilgang på innsamlet data.
- Spørreundersøkelsen inneholder ingen navn eller personopplysninger så spørreundersøkelsen er anonym, ingen uvedkommende vil få tilgang til å vite hva og at det er du som har besvart undersøkelsen.
- Det er kun tall fra denne spørreundersøkelsen som vil publiseres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 2.6.2019. Spørreundersøkelsene vil bli makulert etter dette.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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.

Det er på oppdrag fra HVL 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:

- Gila Hammer Furnes ved HVL, Gila.Hammer.Furnes@hvl.no
- Vårt personvernombud: peronvernombud@hvl.no

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Linn Gossé)

*Eventuelt student*

---

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Stimulering og utvikling av elever med stort læringspotensial» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 2.06.19

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2. Spørreundersøkelse

### Spørreundersøkelse rundt elever med stort læringspotensial

I forbindelse med et studiearbeid som inngår i en bacheloroppgave, har jeg utviklet et spørreskjema som kan bidra til å kartlegge hvilke didaktiske metoder og tiltak som blir anvendt i dagens skole for å tilrettelegge for økt læring for elever med stort læringspotensial. I samtykkeskrivet er det en forklaring på begrepet og gruppen elever med stort læringspotensial.

Spørreundersøkelsen er i 3 deler.

Første del omhandler egne tiltak og valg du anvender i praksis for elever med stort læringspotensial, andre del er skolens tiltak rundt denne elevgruppen og siste del er dine egne ønsker i henhold til denne spesifikke elevgruppen. Jeg håper at du kan bistå med å besvare disse spørsmålene 😊

På forhånd tusen takk!

**Klassetrinn:** (Sett ring)

- Småskoletrinnet (1- 4.klasse) /
- Mellomtrinnet (5 – 7.klasse) /
- Ungdomsskolen (8 – 10.klasse)

**Undervisningsfag:** \_\_\_\_\_

**Fartstid som lærer:** \_\_\_\_\_ år

**Hvilken betegnelse anvender du i henhold til denne elevgruppen?:** \_\_\_\_\_

1. **Hvilke didaktiske metoder anvender du for å stimulere/utvikle denne elevgruppen? (sett kryss)**

	I høy grad	I noen grad	I liten grad	Ingen grad	Vet ikke
VØL - skjema					
Dybdelæring					
Berikelse (mulighet for å fordype og utvide lærestoff)					
Variert undervisning					
Digitale læringsplattformer					
Stasjonsarbeid					
Repetisjonsoppgaver (Etter å være ferdig med ordinære oppgaver)					
Egne komplekse oppgaver (Sammensatte oppgaver)					

<b>Åpne oppgaver (hvor målet for oppgaven ikke er et gitt svar)</b>					
<b>Får velge egne emner</b>					
<b>Pedagogisk differensiering</b>					
<b>Organisatorisk differensiering</b>					
<b>Samarbeidslæring</b>					
<b>Individuell læring</b>					
<b>Spesialundervisning</b>					
<b>Eget læreverk å arbeide i</b>					
<b>Akselerasjon (Raskere progresjon gjennom læreplanmål/stoff)</b>					
<b>Egne kompetansemål</b>					
<b>Tverrfaglig arbeid</b>					
<b>Medvirker i læringspreferanser</b>					
<b>Egen undervisningsplanlegging/ukeplan</b>					
<b>Egen periodeplanlegger (halvårsplaner)</b>					
<b>Egne lekser utleveringer/innleveringer</b>					
<b>Bidrar som lærerassistent</b>					
<b>Særskilt tilrettelagt undervisning</b>					
<b>Annet:</b>					
<b>Annet:</b>					
<b>Annet:</b>					

**2. I Hvilken grad tilrettelegger skolen for denne elevgruppen? (sett kryss).**

	<b>I høy grad</b>	<b>I noen grad</b>	<b>I liten grad</b>	<b>Ingen grad</b>	<b>Vet ikke</b>
<b>Tilrettelegging av spesialundervisning</b>					
<b>Bidrar med digitale læringsverktøy</b>					
<b>Har egen kartlegging</b>					

<b>Har seminar/møter for å utvikle kompetanse</b>					
<b>Har samarbeid på tvers av klasser</b>					
<b>Har samarbeid på tvers av trinn</b>					
<b>Skolen bør videreutvikle sin praksis</b>					
<b>Annet:</b>					

**3. Dine ønsker i henhold til denne spesifikke elevgruppen: (Sett kryss)**

	<b>I høy grad</b>	<b>I noen grad</b>	<b>I liten grad</b>	<b>Ingen grad</b>	<b>Vet ikke</b>
<b>Mer kunnskap</b>					
<b>Flere spesifikke tiltak fra skolen</b>					
<b>Egne kartlegging- og veiledningsmateriell</b>					
<b>Endring av lovverk som sier at disse elevene ikke har rett til tilpasset opplæring</b>					
<b>Mer støtte fra staten i form av lærerressurser</b>					
<b>PPT-støtte</b>					
<b>Erfarer du at den ordinære klasseroms-undervisningen gir deg muligheter til å tilrettelegge for tilpasset opplæring av denne elev gruppen?</b>					
<b>Annet:</b>					