



Høgskulen på Vestlandet

Begynneropplæring i norsk og matematikk 4 - Masteroppgave

MGBBNM550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGBBNM550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	202
--------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25600
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

“De sterke elevene blir usynlige for de voksne”

En kvalitativ studie av et utvalg læreres tilrettelegging i norsk for elever med stort læringspotensial på første trinn

Renate Karlsen

MGBBNM550 - Begynneropplæring i norsk og matematikk

Fakultet/Institutt/program Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Veileder: Ellen Birgitte Johnsrud

15.05.2023

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, § 12-1.*

Forord

Denne masteroppgaven avslutter fem år som lektorstudent ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) i Bergen, våren 2023.

Det å fullføre en mastergrad har vært både krevende og utfordrende på mange måter. Læringskurven har vært både bratt og lang, og det har vært flere oppturer og nedturer underveis. Selv om jeg fullfører en mastergrad, er det fremdeles mye igjen å lære, og alle jeg møter videre vil bidra til min utvikling. Det blir en overgang å gå fra å være student til å stå fremst i klasserommet. Jeg gleder meg til å kunne bruke det jeg har lært på studiet og i arbeidet med masteroppgaven i min arbeidsutførelse.

I løpet av mitt arbeid med denne masteroppgaven har jeg kommet i kontakt med mange kunnskapsrike og motiverende mennesker, og som har bidratt med veiledning, støtte og motivasjon. Først og fremst ønsker jeg å takke veilederen min, Ellen Birgitte Johnsrud, for konstruktiv og god veiledning underveis. Jeg ønsker også takke familie og kjæreste for å ha støtte meg gjennom hele denne prosessen.

Bergen, mai 2023

Renate Karlsen

Sammendrag

Intervjuer med seks lærere som har erfaring med elever med stort læringspotensial på første trinn opplever at elevene er over jevnaldrende på det faglige. Et av områdene lærerne spesielt trekker frem er deres evner innenfor lesing, og at elevene med stort læringspotensial leser med flyt allerede i begynnelsen av første trinn. Empirien som er blitt samlet inn er analysert gjennom tematisk analyse for å se likheter og ulikheter i lærernes erfaring og arbeidsmetoder. Olsen og Skogen (2019) skriver at elevene med stort læringspotensial ofte blir møtt med holdninger som at de klarer seg selv, og at det går bra med dem uansett (s. 19). Ifølge Idsøe (2020) og intervjuene med lærerne i denne studien kan slike holdninger føre til at elevene ikke utvikler seg normalt, og dette kan videre resultere i underprestering, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsproblematikk (s. 28). Heldigvis har det de siste årene blitt større fokus på disse elevene (Olsen & Skogen, 2019, s. 19). Formålet med denne studien er å undersøke dette temaet med følgende problemstilling: hvordan tilpasser seks grunnskolelærere leseopplæringen til elever med leseflyt når de starter på første trinn? For å belyse alle sider ved problemstillingen har jeg kommet fram til følgende forskningsspørsmål:

- Hva uttrykker et utvalg lærere er særtrekk ved elever med stort læringspotensial?
- Hva kjennetegner leseferdighetene til elever med stort læringspotensial i norskfaget?
- Hvilke arbeidsmetoder bruker et utvalg lærere i begynneropplæringen for å tilrettelegge leseopplæringen for elever med stort læringspotensial og leseflyt på første trinn?
- Hva opplever et utvalg lærere som utfordrende i arbeidet med å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial i begynneropplæringen i norskfaget?

Studiens forskningsdesign er en kvalitativ forskningsstudie, med bruk av intervju. Studien viser at lærere har ulik definisjon av elever med stort læringspotensial, og at lærerne bruker ulike differensieringsstrategier for å tilpasse opplæringen til elevene som trenger mer utfordringer i hverdagen. Det kommer også frem at lærerne er klar over at alle elever har krav på opplæringen tilpasset deres forutsetninger, evner og kunnskaper, og at lærerne prøver å gi utfordrende oppgaver til elevene med stort læringspotensial slik at de kan

fortsette å utvikle sitt potensial. Det kommer også tydelig frem at lærerne føler på mangel på tid og ressurser i hverdagen for å klare å gi så mye tilpasset opplæring som ønskelig.

Nøkkelord: elever med stort læringspotensial, leseflyt, tilpasset opplæring, leseopplæring.

Abstract

Interviews with six teachers who have experience with students with higher learning potential in the first grade experience that the students are above their peers in the academic field. One of the areas the teachers particularly highlight is their abilities in reading, and that the students with higher learning potential read with fluency already at the beginning of the first step. The empirical data that have been collected have been analyzed through thematic analysis to see similarities and differences in the teachers' experience and working methods. Olsen and Skogen (2019) write that students with higher learning potential are often met with attitudes such as that they can manage on their own, and that they are doing well anyway (p. 19). According to Idsøe (2020) and the interviews with the teachers in this study, such attitudes can lead to students not developing normally, and this can further result in underperformance, social and emotional difficulties, and behavioral problems (p. 28). Fortunately, in recent years there has been a greater focus on these students (Olsen & Skogen, 2019, p. 19). The purpose of this study is to investigate this topic with the following question: how do six primary and lower secondary school teachers adapt reading instruction to students with reading fluency when they start the first grade? In order to shed light on all aspects of the research question, I have come up with the following research questions:

- What does a selection of teachers express are characteristics of students with higher learning potential?
- What characterizes the reading skills of students with higher learning potential in the Norwegian subject?
- What working methods do a selection of teachers use in early childhood education to adapt reading instruction for students with higher learning potential and reading fluency in first grade?
- What do a selection of teachers find challenging in the work of adapting for students with higher learning potential in beginner training in the Norwegian subject?

The study's research design is a qualitative research study, with the use of interviews. The study shows that teachers have different definitions of students with higher learning

potential, and that teachers use different differentiation strategies to adapt instruction to students who need more challenges. It also appears that teachers are aware that all students are entitled to instruction adapted to their aptitudes, abilities and knowledge, and that teachers try to give challenging tasks to the students with higher learning potential so that they can continue to develop their potential. It is also clear that teachers feel a lack of time and resources in everyday life to be able to provide as much differentiated instruction as desired.

Keywords: students with higher learning potential, reading fluency, differentiated instruction, reading instruction.

1. Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn og formål.....	4
1.2 Tema og aktualitet.....	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.4 Oppgavens innhold.....	7
2. Teoretisk rammeverk.....	8
2.1 Elever med stort læringspotensial i skolen.....	8
2.1.1 Skole-hjem samarbeidet og sosioøkonomisk status.....	10
2.2 Tilpasset opplæring.....	11
2.2.1 Tilpasse opplæring til elever med stort læringspotensial.....	12
2.2.2 Motivasjon for læring.....	15
2.2.3 Læreres dilemma: Balansere mellom å tilpasse undervisning for elever med ulikt læringspotensial.....	15
2.3 Utvikling av leseferdighet: Fra grunnleggende ferdigheter til avansert forståelse.....	17
2.3.1 Motivasjon for lesing.....	19
2.4 Leseflyt.....	20
2.5 Leseforståelse.....	21
2.6 Elever med stort læringspotensial i lesing.....	22
2.6.1 Gode leselærere for elever med stort læringspotensial.....	23
3. Metode.....	23
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	24
3.1.1 Intervju som metode.....	24
3.2 Forberedelse til intervju.....	25
3.2.1 Intervjuguide.....	26
3.2.2 Utvalg av informanter.....	26
3.3 Gjennomføring av intervju.....	27
3.3.1 Transkribering og analyse av datamaterialet.....	28
3.4 Forskningsetikk.....	30

3.5 Vurdering av forskningens troverdighet.....	31
3.5.1 Validitet og reliabilitet.....	31
3.5.2 Refleksivitet.....	32
4. Analyse.....	33
4.1 Lærernes bakgrunn.....	33
4.2 Særtrekk for elever med stort læringspotensial.....	33
4.2.1 Sosiale trekk.....	35
4.2.2 Elever med stort læringspotensial sitt forhold til skolearbeid.....	35
4.3 Utvikling av leseferdighet for elever med stort læringspotensial.....	36
4.3.1 Leseflyt.....	37
4.3.2 Leseforståelse.....	37
4.3.3 Motivasjon for lesing.....	38
4.4 Skole-hjem samarbeidet.....	38
4.5 Tilpasset opplæring.....	39
4.5.1 Lærernes differensieringsstrategier.....	40
4.5.2 Motivasjon for læring.....	43
4.6 Læreres dilemma: Balanse mellom å tilpasse undervisning for elever med ulikt læringspotensial.....	44
4.6.1 Lærernes behov for ressurser.....	45
4.6.2 Lærernes behov for kunnskap.....	47
5. Drøfting av funn.....	48
5.1 Særtrekk for elever med stort læringspotensial.....	48
5.1.1 Sosiale trekk.....	50
5.1.2 Elever med stort læringspotensial sitt forhold til skolearbeid.....	50
5.2 Leseferdigheter hos elever med stort læringspotensial.....	53
5.2.1 Motivasjon for lesing.....	55
5.3 Skole-hjem samarbeidet og sosioøkonomisk status.....	56
5.4 Tilpasset opplæring.....	58

5.4.1 Differensieringsstrategier.....	59
5.4.2 Motivasjon for læring.....	62
5.5 Læreres dilemma: Balanse mellom å tilpasse undervisning for elever med ulikt læringspotensial.....	64
5.5.2 Lærernes behov for ressurser.....	65
5.5.3 Lærernes behov for kunnskap.....	67
6. Oppsummering og konklusjon.....	69
6. 1 Konklusjon.....	71
6.2 Videre forskning.....	71
7. Litteraturliste.....	73
8. Vedlegg.....	77
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	77
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	79
Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	82

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å undersøke tilpasset opplæring i norskfaget for elever med stort læringspotensial og leseflyt når de starter på første trinn. Min forskning retter seg mot den første leseopplæringen, og hvordan lærere tilpasser opplæringen til elever med stort læringspotensial, samt hvilke barrierer lærerne møter i dette arbeidet.

Bakgrunnen for valget av dette emnet ble drevet av mine erfaringer som praksisstudent og vikarlærer på ulike skoler. Mine observasjoner har vist meg at elever med stort læringspotensial ofte blir oversett og ansett som selvgående av lærerne. Lærerne jeg har blitt kjent med har i stor grad fokusert på å tilpasse opplæringen til de svakere elevene, mens elevene med stort læringspotensial ikke blir gitt samme oppmerksomhet og tilpasning.

Hensikten med denne studien er å rette oppmerksomheten på elevene som ofte kjeder seg og holder på med oppgaver langt under deres evner. Jeg mener disse elevene trenger å komme frem i lyset og bli utfordret i skoledagen slik at de opprettholder motivasjonen og ser på skolen som meningsfull. Denne oppgaven kan være med å øke både min og leseren sin kunnskap om hvordan det er mulig å tilpasse opplæringen til denne heterogene gruppen. Den kan også gi et innblikk i hvilke barrierer lærere kan møte i arbeidet for å gi tilpasset opplæring i begynneropplæringen til elever med stort læringspotensial. Håpet er at denne oppgaven kan gi lærere og andre som jobber med barn nyttig kunnskap for å bli bedre på å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial og leseflyt på første trinn innenfor lesing, og videre gjennom skoleløpet.

1.2 Tema og aktualitet

Alle elever er avhengig av tilpasset opplæring for å kunne utnytte sitt fulle potensial. Elever som ikke får opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger bruker skoledagen på å kjede seg, ifølge danske og amerikanske studier (Theilgaard et al., 2013; Csikszentmihalyi et al., 1997, sitert i Idsøe, 2014, s. 15). Det samme fenomenet ser vi i norsk skole, hvor rundt en

fjerdedel av elevene føler at de ikke får nok utfordring i skolehverdagen, ifølge St.meld nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007 - 2008). Manglende tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial kan ifølge Idsøe (2020) føre til at elevene blir utrygge, frustrerte og lyst til å gi opp når de møter motgang senere i livet. Å ikke lære seg å mestre utfordringer kan føre til at elevene senere i livet føler seg som bedragere og kjenner på en frykt for at verden skal finne ut at de ikke er så gode likevel (s. 28).

Astrid Knutsdatter Lenvik undersøkte i sin doktorgrad (2022) hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial opplever norsk videregående skole. I Norge brukes begrepet stort og ekstraordinært læringspotensial om hverandre for å definere elevene som presterer høyt, og elevene som har potensialet til å gjøre det (Utdanningsdepartementet, 2023). Lenvik (2022) forklarer at hun definerer elever med ekstraordinært læringspotensial som elever som skårer i 95. prosentil eller over på en eller flere subskalaer i Wechslers intelligensstest for barn (Lenvik, 2022, s. 42). Doktorgraden hennes er en artikkelsamling med tre artikler hvor en av artiklene har vært mest interessant for denne studien. Gjennom hennes analyse ble det tydelig at informantene ikke synes det norske skolesystemet er tilfredsstillende for elever med ekstraordinært læringspotensial. For å ivareta disse elevene er det nødvendig å endre det norske skolesystemet på flere områder, skriver Lenvik (2022, s. 174). Hennes intervjuer med 17 elever viser at de foretrekker profesjonelle lærere som er kunnskapsrike og flinke til å formidle, klarer å opprettholde et rolig miljø og klarer å differensiere lærestoffet (s. 167). Informantene ønsket seg også mer bruk av differensierte grupper, men tenkte at det ville være vanskelig å implementere i det norske skolesystemet. Elevene Lenvik intervjuet forteller at de trives med varierte læringsmetoder og liker å lære nye ting, spesielt logiske emner og tverrfaglige prosjekter som kombinerer ulike fag og elementer (s. 176).

Lenviks analyse viser at elevene med ekstraordinært læringspotensial opplevde ulike utfordringer på skolen, inkludert forstyrrelser fra andre studenter, kjedsomhet og manglende tilpasning og tilrettelegging for læring (s. 178). Hun legger også vekt på at informantene blir frustrerte av repetisjon, og å bli satt til å jobbe og lære selvstendig. Det blir sterkt uttrykt at elevene ønsker å bli utdannet, ikke bli satt til å utdanne seg selv. Informantene uttrykker at kjedsomhet og frustrasjon over skolen, uttrykkes gjennom forstyrrende atferd slik som

utmelding, snakking og vandring. Hun konkluderte med at utfordringene som omhandler akselerasjon og tilpasning bør bli tatt fatt i slik at elever med stort læringspotensial kan få en inkluderende, rettferdig og tilpasset opplæring (2022, s. 181). Selv om doktorgraden hennes fokuserer på videregående elever, kan lignende utfordringer gjelde for elever med stort læringspotensial på barneskolen.

Kathryn Gibbs er foreleser i inkluderende opplæring og spesialpedagogikk ved Griffith University i Australia. Hun har nylig undersøkt utfordringer ved å ta i bruk differensiert pedagogikk i grunnskolen (2022). Studien benyttet kvalitativ metode og inkluderte semistrukturerte intervjuer av syv lærere og to rektorer for å undersøke hvilke hindringer de støtte på i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.

Analysen av intervjuene avdekket flere gjentakende temaer som utfordringer for å klare å gi tilpasset opplæring. Lærerne i studien var enige om at begrensede ressurser hindret dem i å tilby differensiert undervisning (s. 8). Tidsbegrensninger var også et sentralt tema i studien (s. 9). Dette omfattet både tid for planlegging og forberedelse, samt gjennomføring av undervisning som sikrer nødvendig tilpasning for elevene (s. 9). Ytterligere hindringer for tilpasset opplæring inkluderte krav fra skolen, blant annet infleksibel læreplan, store klasser, motvillige lærere, og dårlig samarbeid med foreldre på grunn av ulike årsaker (som språkbarrierer og mangel på ressurser) (s. 9).

Sammen med tidligere forskning (Graham et al., 2021; Lavania & Nor, 2020, sitert i Gibbs, 2022), viser Gibbs (2022) sin studie at lærere i en rekke land står overfor lignende utfordringer (s. 9). Dette understreker behovet for å tilby lærerne nødvendige ressurser å kunne differensiere undervisningen. Dette inkluderer tid til læreplan- og undervisningsplanlegging, utvidelse av lærerressurser for å skape nødvendige undervisningsmaterialer og et fleksibelt klasserommiljø som fremmer elev motivasjon og læring (s. 9).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven har som målsetting å gi bedre innsikt i hvordan elever med stort læringspotensial og leseflyt når de starter på skolen blir tilrettelagt for i norskfaget på første trinn i den første leseopplæringen. Ved bruk av kvalitative intervju, skal følgende problemstilling bli besvart: hvordan tilpasser seks grunnskolelærere leseopplæringen til elever med leseflyt når de starter på første trinn? For å best mulig kunne svare på problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hva uttrykker et utvalg lærere er særtrekk ved elever med stort læringspotensial?
- Hva kjennetegner leseferdighetene til elever med stort læringspotensial i norskfaget?
- Hvilke arbeidsmetoder bruker et utvalg lærere i begynneropplæringen for å tilrettelegge leseopplæringen for elever med stort læringspotensial og leseflyt på første trinn?
- Hva opplever et utvalg lærere som utfordrende i arbeidet med å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial i begynneropplæringen i norskfaget?

1.4 Oppgavens innhold

Denne oppgaven er delt inn i fem deler. Kapittel 2 *Teoretisk rammeverk* tar for seg det teoretiske grunnlaget som analysen skal drøftes opp mot i kapittel 5 *drøfting av funn*. Det teoretiske rammeverket omfatter teori om elever med stort læringspotensial, tilpasset opplæring, læreres utfordringer for å gi tilpasset opplæring, utvikling av leseferdighet og motivasjon for læring. I kapittel 3 *Metode* blir de metodiske valgene jeg har tatt gjort rede for og diskutert. Dette omfatter blant annet forskningsdesign, datainnsamling og analysemetode. I kapittel 4 *Analyse* blir det gjort en tematisk fremstilling av det empiriske materialet, og i kapittel 5 *Drøfting av funn* blir resultatene sett i sammenheng med teorien som presenteres i kapittel 2 *Teoretisk rammeverk*. Deretter i kapittel 6 *Konklusjon og oppsummering* blir de viktigste og mest sentrale funnene presentert, og problemstillingen og forskningsspørsmålene blir oppsummert. Helt avslutningsvis, i videre forskning, blir det diskutert hvordan det er mulig å supplere denne studien og bidra enda mer til

forskningsfeltet omkring elever med stort læringspotensial og leseflyt allerede fra skolestart på første trinn.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Elever med stort læringspotensial i skolen

Det finnes ulike begreper for å omtale elevene som både presterer og har mulighet for å prestere på et høyt nivå i skolen. “Elever med stort læringspotensial” kan defineres som elever som lærer raskt og har en hurtig progresjon, har forutsetninger for å jobbe med avanserte og mer kreative oppgaver, sterke kognitive evner og et stort potensial for utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Et beslektet begrep er “elever med akademisk talent” som brukes om elever som har faglig kompetanse som overstiger deres aldersgruppe, liker læring, har sterke meninger og følelser over emner, trenger få repetisjoner, og kan være både stolte og selvkritiske over eget arbeid (Idsøe, 2014, s. 18). Et annet beslektet begrep er “evnerike elever” som brukes om elevene som er språklig sterke, knakk lesekode ganske tidlig, og som har en betydelig læringskapasitet i forhold til jevnaldrende (Skogen & Idsøe, 2011, s. 55). I denne oppgaven benyttes konsekvent begrepet “elever med stort læringspotensial” som et fellesbegrep på Idsøe, Skogen og Idsøe og Utdanningsdirektoratet sine begrep.

Elever med stort læringspotensial viser selvstendighet i tilegnelse av kunnskap, misliker repetisjoner, kjeder seg med rutineoppgaver og liker å jobbe med utfordringer og komplekse oppgaver som er passende for dem (Idsøe, 2020, s. 97; Skogen & Idsøe, 2011, s. 90). Elevene er nysgjerrige, og har en tendens til å vite svaret, gjøre mer enn det som er forventet av dem og trives med å lære nye ting. De kan også ha en intensitet og stahet som kan føre til hyperfokus på det som er av interesse (Idsøe, 2014, s. 17). Elever som viser betydelige evner innenfor lesing kjennetegnes av at de tilegner seg leseferdigheter tidlig uten særlig stimuli fra andre rundt, leser flytende fra fireårsalderen, og har et rikt vokabular, og er gode formidlere (Idsøe, 2014; s. 93).

Skogen og Idsøe (2011), Olsen og Skogen (2019) og Idsøe (2014; 2020) sine definisjoner på elever med stort læringspotensial skildrer en heterogen gruppe elever med store variasjoner. Det er stor variasjon i elevene som har stort læringspotensial på første trinn. Betts og Neihart (1988) har prøvd å dele denne heterogene gruppen i seks forskjellige typer. Den første gruppen er gjerne de elevene som de fleste tenker på når det er snakk om denne elevgruppen. Denne typen blir kalt for de vellykkede. Dette er de som har et høyt prestasjonsnivå, er godt tilpasset samfunnet og som følger regler. De kan likevel kjede seg på skolen, bruke minimalt med innsats for å komme gjennom skolesystemet (s. 249). Den andre gruppen er de Betts og Neihart kaller de utfordrende. Disse elevene mener at alt skal tilpasses dem, og ikke motsatt. De kan ofte føle seg oversett, og oppleve at evnene deres ikke blir anerkjent som kan føre til hyppige konflikter med foreldre og lærere. Følelsen av å bli oversett, og ikke føle på anerkjennelse kan gjøre dem frustrerte, noe som kan resultere i forstyrrende oppførsel i klasserommet (s. 249). Dette kan da bli en ond sirkel av å få kjeft på grunn av dårlig oppførsel, som gjør elevene mer frustrerte og fortsetter den dårlige oppførselen, og som de da får kjeft for. Denne gruppen har også en tendens til å utvikle et negativt selvbilde, og kan stå i fare for å droppe ut av skolen senere i skoleløpet (s. 249). Den tredje gruppen er de Betts og Neihart kaller for de skjulte. Disse elevene skjuler evnene sine for andre. De har et større ønske om å passe inn hos jevnaldrende enn å vise at de mestrer lærestoffet. Disse elevene har også en stor sjanse for å havne i konflikt med foreldre og lærere slik som gruppe to, men for denne gruppen er det ofte fordi deres ønsker ikke stemmer overens med forventningene fra lærer og foreldre og ikke på grunn av utagerende oppførsel (s. 249). Den fjerde gruppen blir omtalt som de som dropper ut. Disse elevene kan ofte være sinte og frustrerte. De føler seg avvist og neglisjert av systemet, og reagerer gjerne med å være tilbaketrunkne og å respondere defensivt, og kan utvikle svært lav selvfølelse (s. 250). Den femte gruppen er elevene som blir kalt for de dobbelteksepsjonelle. Disse elevene er fysisk eller følelsesmessig funksjonshemmet eller viser tegn til en type lærevansker. Disse elevene viser ingen tegn til å ha stort læringspotensial, og blir regnet med som en gjennomsnittselev. Grunnen til at disse elevene sitt potensial ofte ikke blir lagt merke til er at fokuset er på det de ikke mestrer, istedenfor på det de klarer. (s. 250). Den sjette gruppen er de autonome elevene. Disse elevene er selvstendig i arbeidet, og har lært seg å jobbe effektivt. Denne gruppen er godt likt av lærere, foreldre og medelever, er svært vellykkede, har godt selvbilde og de klarer å formidle sine mål og behov på en hensiktsmessig måte (s.

250). Denne gruppen harmonerer veldig med den første gruppen. Både den første og den sjette gruppen er pliktoppfyllende, og gjerne blir tenkt på når det kommer til elever med stort læringspotensial.

Elever med stort læringspotensial kan også være svært emosjonelle, og kan være sårbare i sosiale situasjoner (Idsøe, 2014, s. 17). Elevene er ofte på jakt etter likesinnede, og siden det kan være vanskelig å finne noen som er lik dem på samme klassetrinn, kan de bli hengende utenfor det sosiale fellesskapet. Gross, Janos, Fung og Robinson, Rinn (Gross, 2004; Janos, Fung og Robinson, 1985; Rinn, 2006, sitert i Skogen & Idsøe, 2011, s. 93) utdyper at elever med stort læringspotensial kan ha flere sosiale vansker. Elever med stort læringspotensial kan ha vanskeligheter å være i lek med jevnaldrende på grunn av sitt avanserte språk og konseptuelle ferdigheter. De kan ville ta styringen i leken, og det blir ikke alltid godt mottatt av de andre elevene som er med i leken. Et annet område hvor elever med stort læringspotensial kan streve er i valg av hva de skal leke sammen. Elever med stort læringspotensial vil ofte være interessert i aktiviteter som er på et mer krevende og utviklet nivå enn jevnaldrende. Det kan føre til at elevene med stort læringspotensial blir hengende utenfor det sosiale fellesskapet, og føle på en sosial isolasjon (s. 94). En tredje utfordring som kan gjøre det vanskelig for elever med stort læringspotensial å få venner er at de kan bli irritert og frustrert over elevene som har saktere progresjon (s. 94). For å kunne tilrettelegge for elevene sosialt, og for å unngå sosiale utfordringer for elevene med stort læringspotensial, er det viktig at elevene blir gitt mulighet til å være sammen med jevnaldrende som de passer sammen med (s. 94). For å fremme utvikling av sosiale ferdigheter er det også viktig med et godt samarbeid mellom hjem og skole.

2.1.1 Skole-hjem samarbeidet og sosioøkonomisk status

Overordnet del av læreplanen (2017) understreker viktigheten av et godt samarbeid mellom hjem og skole for å fremme elevenes læring og utvikling. Nordahl og Drugli (2016) påpeker at et godt samarbeid, der også foreldrene har en aktiv rolle, har vist seg å ha positiv betydning for barn og unge på en rekke områder relatert til skolen. Dette gjelder både faglig utvikling, sosiale ferdigheter og atferdsvansker (Nordahl & Drugli, 2016).

Skole-hjem samarbeidet kan være påvirket av elevenes sosioøkonomiske status. Roe og Blikstad-Balas (2022) skriver at “sosioøkonomisk status [...] bygger på informasjon om elevenes kulturelle og økonomiske kapital i hjemmet, samt foreldrenes utdanning og yrke” (2022, s. 44). Norges offentlige utredninger (NOU) viser at foreldre med høyere sosioøkonomisk status kan ha større muligheter til å delta i skole-hjem samarbeidet og støtte barna sine i skolen, for eksempel ved å delta i foreldremøter, delta i støttende aktiviteter, og bidra til utviklingen av skolens ressurser (NOU 2016: 14, s. 51). Grunnet en høyere sosioøkonomisk status kan foreldre ha tilgang til bedre og flere ressurser enn andre, og mulighet til å støtte opp bedre under elevenes utdanning, som igjen kan bidra til at de presterer på et høyere faglig nivå. Det er ikke sagt at bare fordi elevene har høy sosioøkonomisk status at de vil bli gode og engasjerte lesere (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 43). Høy sosioøkonomisk status er en faktor som kan gjøre det lettere for elevene å utvikle gode leseferdigheter på grunn av bedre tilgang til bøker og annet lesestoff (s. 43). Elever som kommer fra hjem med foresatte som er gode rollemodeller når det kommer til lesing, og gir elevene gode muligheter for å bli kjent med tekst, har et bedre utgangspunkt for å selv bli glad i lese enn elever som ikke er like godt vant med bøker (s. 43). Et hjem fullt av bøker kan føre til gode leseprestasjoner og holdninger til lesing hos elevene (s. 44).

2.2 Tilpasset opplæring

“Tilpasset opplæring er for alle, men kan i praksis være svært utfordrende å få til” (NOU 2016: 14, s. 27). Tilpasset opplæring skal ta hensyn til elevenes ulike behov, ferdigheter og styrker, og gi alle muligheten til å lære på en måte som passer best for dem (NOU 2016:14, s. 23). Det underliggende prinsippet for tilpasset opplæring, er at alle elever skal få tilegne seg faglige kunnskaper, oppleve fellesskap og få utvikle seg som personer (Håstein & Werner, 2014, s. 22). De skriver videre at alle elever har rett på tilpasset opplæring, og for å kunne treffe mangfoldet en møter i klasserommet er det viktig at lærerne har kjennskap til ulike arbeidsmåter og undervisningsformer som kan hjelpe dem med å variere undervisningen (s. 43). Ulike måter å variere undervisningen på er å bruke ulike arbeidsformer, undervisningsmetoder, oppgavetyper og organisering. Det er også mulig å ta aktivt bruke skolen sitt uteområde og nærmiljø for å differensiere undervisningen slik at den kan passe

bedre for flere elever. Elevene som etter tilpasset opplæring fremdeles trenger ekstra støtte for å oppnå den faglige kompetansen på trinnet, har rett på spesialundervisning, som er et ekstra tiltak for de som strever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Samtidig sier opplæringsloven §1-3 at all opplæring skal være tilpasset elevenes nivå, forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, §1-3). Her kan vi trekke linjer til sosiokulturell læringsteori og Vygotskys (1978) ideer om en proksimal utviklingszone (s. 86). Denne sonen er avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået, som bestemmes av hva eleven klarer selv, og nivået for potensiell utvikling, som bestemmes gjennom problemløsning med veiledning fra voksne eller i samarbeid med mer kompetente jevnaldrende (s. 86). Når elevene mestrer noe på egen hånd, flytter den proksimale utviklingssonen seg, slik at elevene er i stand til å gå et steg videre i læringen (Vygotsky, 1978, s. 86). For at elevene skal kunne utvikle seg er det viktig at læreren legger opplæringen til hver enkelt elev, inkludert elever med stort læringspotensial til deres proksimale utviklingszone.

Differensiering er et perspektiv på pedagogikk og læring der fokuset er på ferdigheter og potensial hos den enkelte elev. For å få til en effektiv og god differensiering for alle elevene, inkluderer elevene med stort læringspotensial må læreren ifølge Idsøe (2014, s. 34) være i konstant sirkel av oppfølging og vurdering, tilpasning og refleksjon, samt være klar over hver enkelt elev sine forutsetninger og behov.

En annen måte å tilpasse undervisningen på er å bruke faglig nivådelte grupper. I opplæringsloven §8-2 står det at det ikke er lov å dele trinn i faglige nivådelte grupper over lengre tid, men at det er lov i deler av opplæringen for å sikre at alle elever får utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 1998, §8-2).

2.2.1 Tilpasse opplæring til elever med stort læringspotensial

“Utdanningssystemet skal [...] tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial” (St.Meld. 16 (2006-2007) s. 3). For at elever med stort læringspotensial skal kunne oppnå sitt fulle potensial er

det avgjørende at de får tilpasset opplæring (Idsøe, 2014, s. 15). Elever med stort læringspotensial har like mye rett på tilpasset opplæring som øvrige elever. Denne retten er lovfestet i opplæringsloven §1-3, og står som et av skolens prinsipper i overordnet del av læreplanen (Opplæringslova, 1998, §1-3; Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å gjennomføre differensiert pedagogikk på en effektiv og god måte som ivaretar den store variasjonen blant elever med stort læringspotensial er det nødvendig å ta i bruk ulike differensieringsstrategier, som beriking og akselerasjon (Idsøe, 2014, s. 15, 40 - 41). Beriking og akselerasjon er to paraplyer som dekker over mange ulike måter å gjøre endringer i arbeidsmåter, læremidler og lærestoff for elever som har behov for tilrettelegging utenfor det ordinære tilbudet som blir gitt på et alderstrinn (Idsøe, 2014, s. 40).

Differensieringsmetoden som hyppigst blir brukt på norske elever med stort læringspotensial er beriking, selv om det ifølge Hattie (2009) ikke er den metoden som har hatt størst effekt på denne elevgruppen (s. 100). Målet med beriking er å gi elevene anledning til å fordype seg mer innenfor et fag enn det er mulighet til i et vanlig skoleløp. Beriking omfatter muligheter for å utvide og supplere lærestoffet som gir rom for dybde, bredde, kompleksitet, abstrahering og utfordring for elevene som trenger mer utfordringer. Beriking kan også gi mulighet for utvikling av andre ferdigheter som kritisk og kreativ tenkning, samt kommunikative og organisasjonelle ferdigheter (Idsøe, 2014, s. 40).

Det andre paraplybegrepet er akselerasjon, som er den differensieringsmetoden som har fått mest forskningsmessig støtte, og er den metoden som bør brukes i større grad for elever med stort læringspotensial, ifølge Hattie (2009, s. 100). Akselerasjon vil si at elevene får et opplæringsprogram med raskere progresjon eller som er ment for høyere klassetrinn. Elevene som får tilbud om raskere progresjon viser betydelig høyere prestasjon enn elever på samme alder og evnenivå som ikke får samme tilbud (s. 100). Idsøe understreker viktigheten av å gjennomføre differensierte tiltak for elever med stort læringspotensial innenfor et inkluderende klasserom med jevnaldrende. Dette begrunner hun med at der har elevene mulighet til å føle at de er flinke, istedenfor å føle på å mislykkes eller ikke være klassens beste. Studier gjennomført av Robinson (2008, sitert i Idsøe, 2014) viser at selv om effekten

av akselerasjon er stor, er det nedgang i akademisk selvbilde og selvfølelse hos elevene med stort læringspotensial (s. 41).

Idsøe (2020) trekker frem fem konkrete metoder som går under begrepene beriking og akselerasjon, og som alle er fordelaktige for lærere å ta i bruk for å differensiere undervisningen til elever med stort læringspotensial (s. 61). De fem konkrete metodene som Idsøe trekker frem er å bruke nivådelte smågrupper, lage oppgaver som gir rom for dybdelæring og tverrfaglige oppgaver, frihet til å velge innhold, prosess eller produkt, selvstendige oppgaver over lengre tidsperioder, og oppgaver basert på interesser. Idsøe trekker frem at slike metoder for beriking og akselerasjon gir elever med stort læringspotensial økt motivasjon, engasjement, bedre læringsutbytte og en dypere forståelse av tema eller emne. Det kan også hjelpe dem å utvikle avansert tenkning og en bedre evne til å samarbeide (2020, s. 61).

Videre trekker Idsøe (2020) frem flere vanlige fallgruver som hindrer elevene i å utvikle seg og oppnå sitt fulle potensial (s. 29 - 30). For det første advarer Idsøe mot å gi elevene med stort læringspotensial flere av de samme oppgaver, eller enkle og ukompliserte oppgaver som de ikke strekker seg eller jobber hardt for å mestre. Det å gjøre oppgaver som de allerede har vist at de mestrer kan føre til frustrasjon hos elevene med stort læringspotensial (s. 29). For det andre er det å tilby pensumbok fra høyere trinn, for så å overlate elevene til seg selv. For det tredje er det å bruke elevene med stort læringspotensial som hjelpeassistenter i klasserommet. Istedenfor å gi pensumbok fra høyere trinn eller å bruke de som hjelpelærer bør lærerne gi elevene utfordringer, støtte, stimuli og veiledning slik at elevene med stort læringspotensial får mulighet til å utvikle seg videre. For det fjerde er det å bli irritert hvis elevene kan mer enn læreren om et tema. Det kan heller være en mulighet for elevene å føle på det å være en ressurs, og få føle på en stolthet av å kunne noe som ikke læreren vet (s. 30).

Idsøe skriver at differensiert pedagogikk og faglige utfordringer som samsvarer med evner, behov og interesser blir positivt mottatt av elever med stort læringspotensial (2014, s. 36). Alle elever, inkludert elever med stort læringspotensial, vil kunne dra fordel av å få opplegg som er tilrettelagt for å kontinuerlig forbedre og utvikle deres individuelle ferdigheter (s. 98).

2.2.2 Motivasjon for læring

Læreren må legge til rette for at elevene er motiverte for skolearbeidet, for kun da vil det være mulig å få til optimal læring som gir alle elever et godt grunnlag for utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9).

Motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Erfaringer med å mestre styrker utholdenheten i medgang og motgang. Opplæringen skal oppmuntre elevene ved blant annet å klargjøre målene for dem og legge til rette for varierte og målrettede aktiviteter. (Departementet for kunnskap og integrasjon, 2006, s. 3).

Skogen og Idsøe (2011) skriver at elever med stort læringspotensial generelt har høy motivasjon og interesse innenfor favorittfag og emner (s. 90). De skriver videre at elever med stort læringspotensial ofte kan være stolte og selvgode som resultat av at de har høye forventninger til seg selv, og det de klarer (s. 91). På den andre siden kan de dermed føle på frustrasjon, motvilje, og en følelse av å kaste bort tid, og at oppgavene er irrelevante hvis de ikke er tilpasset deres nivå, forutsetninger og evner.

2.2.3 Læreres dilemma: Balansere mellom å tilpasse undervisning for elever med ulikt læringspotensial

For å gi tilpasset undervisning til elever med stort læringspotensial må lærere ha de nødvendige forutsetningene. Hver sjettede lærer og hver femte rektor svarer i Teaching and Learning Survey (TALIS) undersøkelsen fra 2018 at det er behov for økt kunnskap når det kommer til opplæring for elever med særlige behov (Thronsdén, Carlsten & Björnsson, 2019, s. 6).

For å sikre at lærere kommer ut i skolen med nødvendig kompetanse er det viktig at lærerutdanningen inkluderer kunnskap om elever med stort læringspotensial, og at de

dermed har kompetanse til å tilrettelegge opplæringen for denne gruppen elever (Skogen & Idsøe, 2011, s. 69).

Lærere, skoleledere og skoleeiere har sammen et ansvar for å sikre at alle elever, også elever med stort læringspotensial, får et godt opplæringstilbud. For å få til dette er det behov for videreutdanning og kompetanseheving for lærere, både for økt ferdypning i undervisningsfag og for mer kunnskap om prinsipper for læring og tilpasset opplæring. (NOU 2016: 14, s. 27)

VanTassel-Baska og Stambaugh (2005, sitert i Idsøe, 2014) trekker frem flere årsaker til mangel på differensiering for elever med stort læringspotensial. Den første utfordring er manglende kunnskap om elevene med stort læringspotensial, både når det kommer til hvem elevene er, hva de trenger og hva slags pedagogikk, arbeidsmetoder og lærestoff som er relevant (s. 151). I tillegg til manglende kunnskap er mangel på planleggingstid en stor utfordring siden det begrenser mulighetene til å tilpasse læringsstoffet for elever med stort læringspotensial (s. 151). Videre påpeker VanTassel-Baska og Stambaugh at lærere opplever manglende støtte fra skoleledelsen i arbeidet med å ta i bruk differensierte pedagogikk for elever med stort læringspotensial.

Idsøe påpeker også at lærere opplever manglende støtte fra skoleledelsen når det gjelder å innføre differensierte strategier for elever med stort læringspotensial, og at skoleledelsen verken verdsetter eller veileder på dette arbeidet (s. 152).

Idsøe (2014) og Gibbs (2022) påpeker at elever med stort læringspotensial trolig blir neglisjert på grunn av begrensninger i tid, materiell og ressurser (2014, s. 98; 2022, s. 8-9). Det kan også tenkes at elever som sliter faglig har høyere prioritet når det kommer til å få tildelt tid og ressurser for å gi dem mulighet til å tilegne seg den kunnskapen andre elevene i klassen innehar, istedenfor å gi elever med stort læringspotensial tilbud om akselerasjon eller beriking.

2.3 Utvikling av leseferdighet: Fra grunnleggende ferdigheter til avansert forståelse

Leseutvikling handler først og fremst om å skape en solid grunnmur av nøkkelkompetanser som gradvis utvikler seg til suksess i utvikling av leseferdighet. Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter som elever skal opparbeide seg gjennom opplæringsløpet, og det skal starte allerede når elevene starter på første trinn. Lesing er avgjørende for elevenes identitetsutvikling, sosiale relasjoner, samt for å gi mulighet for utdanning og arbeid. Gode leseferdigheter er også viktig for at elevene skal kunne delta i samfunnet på en kritisk og reflektert måte (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lundetræ & Tønnessen, 2021, s. 23, 40, 43).

Lundetræ og Tønnessen (2021) peker på flere nøkkelfaktorer som er avgjørende for å lykkes med å lære å lese. Disse faktorene er fonemisk bevissthet, bokstavkunnskap, ordforråd, og skriftspråklig bevissthet (s. 40). En grunnleggende forutsetning for å kunne lese alfabetisk skriftspråk er å være fonemisk bevisst. Fonemisk bevissthet innebærer å ha evnen til å gjenkjenne lyder i ord, identifisere første og siste lyd, og telle antall fonemer i et ord (s. 45). Rasmussen (2013, sitert i Lundetræ & Tønnessen, 2021) viser til en spørreundersøkelse blant lærere på første og andre trinn hvor 72 % av 1181 av lærerne svarte seg enig at før man kan starte med bokstavinnlæring må elevene være fonemisk bevisst. 12 % var uenige i dette, mens 15 % var usikker (s. 44). På den andre siden viser forskning fra National Reading Panel (2000, sitert i Lundetræ & Tønnessen, 2021) at opplæring i fonemisk bevissthet er mest effektiv i kombinasjon med bokstavinnlæring (s. 44). God bokstavkunnskap er avgjørende for å mestre alfabetisk skriftspråk, og innebærer å forstå hvilke lyder bokstavene representerer, og bokstavenes muligheter for å danne ord (s. 45).

En tredje viktig forutsetning som bidrar til vellykket lesing, er å ha et omfattende og variert ordforråd. Ifølge Idsøe (2020) kjennetegnes elever med stort læringspotensial av et rikt ordforråd og evnen til å bruke ord i ulike sammenhenger når de starter på første trinn (s. 97). Elevene sitt ordforråd allerede før de starter på skolen har betydning for elevenes leseforståelse senere i skoleløpet, og elever som har godt ordforråd i tidlig alder, ser ut til å fortsette å utvikle dette til å ha et rikt ordforråd, og god leseforståelse når de går ut av skolen

(Høigård, 2019, s. 109). Det kan derfor være avgjørende for elevenes senere leseferdighet og leseforståelse at det allerede i begynneropplæringen i norsk blir jobbet med utvidelse av ordforråd.

En fjerde signifikant faktor i utvikling av lese- og skriveferdigheter er skriftspråklig bevissthet, som ifølge Lundetræ og Tønnessen (2021) er evnen til å forstå og anvende strukturer og regler innenfor skriftspråket (s. 43). Begynneropplæringen bør inneholde aktiviteter og øvelser som fokuserer på ordstrukturer, rettskriving og å lytte og skille mellom ulike lyder og lydmonstre i ord, slik at elevene kan utvikle skriftlig bevissthet.

For å oppnå en optimal leseropplevelse, og positiv utvikling av leseferdigheter, er det viktig at leseopplæringen omfatter arbeid med fonemisk bevissthet, bokstavkunnskap, ordforråd og skriftspråklig bevissthet (s. 40). I utviklingen av leseutvikling, er det også viktig å ta hensyn til kognitiv og sosiokulturell læringsteori, samt individuelle behov og kontekstuelle faktorer som kan påvirke elevenes mulighet til å få utbytte av begynneropplæringen i norsk.

Kognitive teorier fokuserer på den individuelle prosessen med å dekode og forstå tekster, mens sosiokulturelle teorier ser på lesing som en sosial og kulturell praksis som oppstår i samspill med andre (Kulbrandstad, 2021, s. 54). I den norske skolen har kognitiv lese teori blant annet bidratt med at det må være fokus på utvikling av delferdigheter i lesing som at elevene må utvikle god bokstavkunnskap, og at disse ferdighetene må undervises (s. 52).

Leseopplæringen i skolen har blitt påvirket av kognitiv lese teori, men også sosiokulturell lese teori (s. 61). Læreren som har ansvar for leseopplæring i begynneropplæringen må ha kjennskap til ulike lese teori, men også innsikt i menneskets oppfatning av hva det vil si å lese da det påvirker hvordan man oppfører seg i ulike lekesituasjoner (s. 61). Lesing som grunnleggende ferdighet blir i læreplanen i norsk fokusert på hva den enkelte skal opparbeide seg av kompetanse, og legger ikke vekt på det sosiale med lesingen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5). Sosiokulturell lese teori utfordrer lesebegrepet, og lærerne må tilnærme seg lesing som både en individuell, men vel så viktig en sosial aktivitet (s. 61).

Kontekstuelle faktorer viser til ulike aspekter ved elevenes miljø og situasjon som kan påvirke deres leseferdigheter og leseutvikling, slik som tilgang til bøker, støtte hjemmefra, lærerstøtte, lærernes undervisningsmetoder, sosioøkonomisk status, leseaktivitet, og kulturelle og sosiale faktorer som påvirker elevenes motivasjon og interesse for lesing (Høigård, 2019, s. 122; Kulbrandstad, 2022, s. 50).

2.3.1 Motivasjon for lesing

Motivasjon handler om hvorfor elevene gjør som de gjør, og hvordan de engasjerer seg i aktivitetene de deltar i.

Lærere kan også gjøre mye for å fremme elevenes indre motivasjon for lesing, blant annet ved å stimulere deres interesse for ulike temaer, ved å gi dem valgmuligheter og en følelse av selvbestemmelse, og ved å legge til rette for sosial samhandling og samarbeid. (Bråten, 2007, s. 10).

Bråten er leseforsker, og har sitt kunnskapsfelt innenfor motivasjon for lesing. Han skriver at forventningene elevene har for mestring handler om hvordan de vurderer sin egen lesekompetanse og sine egne forutsetninger for å mestre spesifikke leseoppgaver (s. 8). Elever som har lite tro på at de klarer å lese, sliter gjerne med å prøve, forsøker å unngå leseaktiviteter, og kommer med unnskyldninger til hvorfor de skal slippe å lese. I motsetningen har en som har gode leseerfaringer større tro på sine evner, og vil dermed være mer motivert til å gjennomføre denne aktiviteten (s. 8). Mange elever med stort læringspotensial vil være i sistnevnte gruppe, siden et av kjennetegnene som Skogen og Idsøe (2011) trekker frem er at de kan ha høye forventninger til egen mestring (s. 91).

I leseformelen, som i 2013 ble utvidet av Moan til å også inkludere motivasjon, viser hvordan elevene må klare å avkode, forstå og ha motivasjon for teksten som blir lest for å få utbytte av teksten. Det kan dermed sies at elever med stort læringspotensial som har evnen til å lese med flyt, og som klarer å forstå teksten, kan ha manglende utbytte hvis det ikke foreligger noe motivasjon bak lesingen (s. 134).

Ifølge Salen (2003, sitert i Roe, 2011) går leseferdigheter og motivasjonen hånd i hånd, og påvirker hverandre gjensidig. For å si det på en annen måte, motivasjonen gir økt leseferdighet, og økt leseferdighet gir økt motivasjon (s. 12). Elevene blir da drevet av en indre motivasjon for lesing, som blir en god sirkel der motivasjon og leseferdighet påvirker hverandre positivt. På den andre siden kan svake lesere ofte ha en senere leseutvikling, og oppnå gode leseferdigheter senere enn andre på grunn av mangel på motivasjon til lese, og havne i en ond sirkel som det kan være vanskelig å komme ut av (s. 12).

2.4 Lese flyt

Flyten leseren har når de leser en tekst er det som kobler ordavkodning og leseforståelsen sammen. Char, Pikulski og McDonagh (2006, sitert i Lundetræ og Tønnessen, 2021) skriver at leseflyt er broen mellom avkodning og forståelse, og at sakte og ujevn lesing kan gjøre det vanskelig å forstå hva ord og setninger svarer til i det muntlige språket (s. 112).

Lese flyt er evnen leseren har til å lese en tekst flytende og med riktig prosodi, ifølge Lundberg og Herrlin (2008, s. 15). Prosodi er er intonasjon, trykk og rytme, og feil bruk av prosodi vil endre meningen i en tekst ved at trykk, stemme, intonasjon og rytme blir plassert på feil sted (Lundetræ & Tønnessen, 2021, s. 113). Miller og Schwanenflugel (2008, sitert i Lundetræ & Tønnessen, 2021) skriver at å lese en tekst med riktig prosodi er sentralt for å få frem den riktige meningen med teksten, og klare å lese en tekst med flyt som igjen bidrar med utvikling av leseforståelse (s. 113).

Lese flyt handler ikke bare om å bruke riktig prosodi i forhold til teksten, men også å klare å gi liv til ord og setninger. Leserens må være i stand til å dele teksten inn i ord, setninger og uttrykk, og ha en bevissthet om hvor det skal være pauser og hvor det skal legges trykk (s. 15). Ifølge Lundberg og Herrlin (2008) innebærer leseflyt at elevene må klare å lese teksten feilfritt og raskt, samtidig som de klarer å opprettholde kapasiteten til å huske lengre setninger og uttrykk (s. 15).

2.5 Leseforståelse

Leseforståelse er å skape mening fra ord, setninger og tekster. Leseforståelse er en kompleks prosess som krever økt oppmerksomhet fra elevene, og som har blitt et stadig viktigere fokusområde de siste tiårene (National Reading Panel, 2000; Ash & Baumann, 2017, sitert i Kulbrandstad, 2022, s. 46). I en studie utført av Nation og Snowling (1998), fant de at elever med større ordforråd hadde bedre tekstforståelse enn elever med mindre ordforråd (Nation & Snowling, 1998, s. 95). Dette er i samsvar med Kulbrandstad (2022) som skriver at det er en fordel for elevene å ha et rikt forråd av ord de kan betydningen av (s. 38).

Det er en sammenheng mellom leseflyt og leseforståelse. Hvis elevene leser langsomt, stotrete og uten riktig prosodi kan de ha problemer med å forstå innholdet i en tekst siden de ikke har kognitivt overskudd etter å ha avkodet ordene, men når de har oppnådd leseflyt av en tekst vil de kunne fokusere på innholdet (s. 15 - 16). Leseflyt og leseforståelse er to sammenvevde prosesser, og lesere må kunne sammenligne det de leser med det de vet fra før, og bruke det de leser til å endre tidligere forestillinger og oppfatninger (Kulbrandstad, 2022, s. 46). Dette støttes av Lundetræ og Tønnessen (2021, som understreker den gjensidige påvirkningen mellom leseflyt og leseforståelse (s. 118). Ifølge Høigård (2019) og Roe og Blikstad-Balas (2022) kan ikke elevene betraktes som lesere dersom de kun evner å lese bokstaver og ord på en side uten å forstå innholdet i teksten (2019, s. 227; 2022, s. 25). Høigård påpeker at det samme gjelder hvis elevene er avhengig av å gjette eller forstå teksten basert på bilder, kontekst eller andre hjelpemidler, men ikke mestrer dekodningen (s. 227), og dette kan sammenlignes med å prøve å lese en tekst på et språk leseren ikke behersker (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 25).

“Å kunne lese i norskfaget innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa”, står det i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å klare å oppfylle dette kompetansemålet er det nødvendig å lese teksten flere ganger, og bruke kunnskap og erfaring neste gang man leser teksten for å få klare å reflektere og få en dypere forståelse av innholdet. Dette støttes av Lundberg og Herrlin (2008) som skriver at leseren må ha en aktiv og konstruktiv rolle for å skape mening i teksten, og leseren må samtidig bruke tidligere erfaring og forventninger for å konstruere mening fra teksten (s. 16).

Hermeneutikk er å se og tolke deler og helheter i tekster forhold til hverandre, og å bruke tidligere erfaringer for å komme dypere inn i teksten (Lundetræ & Tønnessen, 2021, s. 128). For at elevene skal klare å utvikle leseferdigheten, og kunne klare å oppfylle kompetansemålene i norskfaget, er det dermed viktig at hermeneutikken får en sentral rolle.

2.6 Elever med stort læringspotensial i lesing

Veldig mange elever med stort læringspotensial har allerede en viss grad av leseferdighet når de starter på skolen, og har dermed et fortrinn overfor jevnaldrende (Idsøe, 2014 s. 92). Elever med stort læringspotensial innenfor lesing har fattet interesse for skrift tidlig, og lærer å lese tidligere enn vennene sine (s. 92). De tilbringer også mer tid på å lese, og leser på et nivå som er minst to klassetrinn over sine jevnaldrende (s. 93). De leser mye mer variert litteratur enn jevnaldrende, og mange av dem er opptatt av å lese faktabøker (Idsøe, 2014, s. 92). I tillegg skriver Housand og Reis (2009, sitert i Idsøe, 2014) at disse elevene er i bedre stand til å fokusere på utfordrende lesing over lengre tidsperioder, og er flinkere på å velge bøker som passer dem (s. 92).

Idsøe (2014) skriver at elever som har stort læringspotensial ofte allerede i to-treårsalderen har et rikt ordforråd, og bruker komplekse setningsstrukturer (s. 91). Siden slike særtrekk kan vise seg tidlig anbefaler lesesenteret at man fanger opp disse tegnene og identifisere disse elevene slik at skolen kan møte dem fra de starter på første trinn (s. 98). Dette kan gjøre at elevene får tilrettelegging av leseopplæringen i begynneropplæringen tidligere enn hvis det ikke blir gitt informasjon fra barnehagen om elevenes evner. Uavhengig av om barnehagen identifiserer elevene, bør skolene ha en plan som inneholder kriterier for identifisering og tiltak for tilpasset opplæring for elevene med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2021).

En studie utført av Frijters og samarbeidspartnere (2013) og Phillips og Lonigan (2009) påpeker at elever som har grunnleggende leseferdigheter ved skolestart vil ha større sjanse for å oppnå høyere faglig kompetanse i løpet av grunnskolen, og økt sannsynlighet for å fullføre videregående skole med gode karakterer (Frijters et al., 2013; Phillips & Lonigan,

2009). Disse studiene indikerer at tidlig leseferdighet er en viktig faktor for senere akademisk suksess. Det kan derfor antas at elever med god leseferdighet og leseflyt ved starten av første trinn har større læringspotensial og økt sannsynlighet for senere akademisk suksess (Frijters et al., 2019; Phillips & Lonigan, 2019). Fravær av tilpasset opplæring kan derimot føre til at elevene ikke får utvikle sitt potensial, og dette kan videre gi risiko for faglig stagnasjon eller at elevene havne bakpå i forhold til sine jevnaldrende (Frijters et al., 2019; Phillips & Lonigan, 2019).

2.6.1 Gode leselærere for elever med stort læringspotensial

Lærere har en sentral rolle når det kommer til positiv akademisk utvikling for alle elever, inkludert elever med stort læringspotensial. Både Idsøe (2014) og Lenvik (2022) påpeker kjennetegn på hva gode lærere for elever med stort læringspotensial er. De trekker frem lærere som er entusiastiske, kunnskapsrike, gode formidlere og flinke til å bruke varierte metoder for å differensiere lærestoffet og arbeidsmåter. Videre trekker de frem at gode lærere også gir rom for diskusjoner som lar elevene få tenke selv, gir gode tilbakemeldinger og klarer å skape et rolig miljø som fremmer læring (2014, s. 149; 2022. s. 229).

Lundetræ og Tønnessen (2021) supplerer med at gode lærere for elevene i begynneropplæringen bruker ord og begreper som er egnet for elevene, og på den måten støtter de alle elevene sin utvikling av språklige- og kommunikasjonsferdigheter (s. 42). Utvikling av språk- og kommunikasjonsferdigheter er en livslang prosess, og lærerne må derfor ha kjennskap til ulike metoder for å bidra til en positiv utvikling. Dette kan være å la elevene få mulighet til å uttrykke seg gjennom ulike former for kreativt arbeid, bli kjent med et bredt utvalg av bøker og annet skriftlig materiale (s. 42).

3. Metode

I denne delen blir det redegjort for de metodiske valgene som er gjort. Jeg starter med å belyse kvalitativ forskningsmetode, og begrunner hvorfor det er hensiktsmessig å bruke denne metoden. Jeg vil deretter begrunne valgene som ble tatt i forkant av intervjuene, fra utforming av intervjuguide til utvalg av informanter. Deretter gjør jeg rede for

gjennomføringen av intervjuene, transkribering og analyse før jeg avslutningsvis tar for meg relevante forskningsetiske prinsipper og studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å svare på problemstillingen om elever med stort læringspotensial og leseflyt når de starter på første trinn, har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er kvalitativ forskningsmetode en tilnærming som bruker ord eller språk for å innhente informasjon om virkeligheten (s. 89). Kvalitativ forskningsmetode gir forskeren mulighet til å undersøke og å forstå fenomener, oppfatninger, erfaring og menneskelig atferd i dybden. Metoden gir også mulighet for forskeren å utforske sosiale og kulturelle sammenhenger (s. 89). Metoden ga meg som forsker også mulighet til å snakke direkte med informantene slik at de ulike definisjonene lærerne har på elever med stort læringspotensial kommer frem.

3.1.1 Intervju som metode

Neteland (2020) påpeker at intervjuet gir mulighet til å stille åpne spørsmål slik at informantenes uttalelser er nær deres egen opplevelse, forståelse og erfaring med virkeligheten (s. 51). Siden formålet med denne studien er å undersøke lærerens personlige erfaring med å identifisere, tilpasse og motivere elever med stort læringspotensial, valgte jeg å bruke intervju som metode. Det gir meg tilgang til lærernes erfaringer, holdninger, kunnskaper, refleksjoner og tanker rundt temaet som er tilpasset opplæring i norsk til elever med stort læringspotensial og leseflyt allerede på starten av første trinn. Elever med stort læringspotensial finnes i de fleste klasserom, og en del av dem sitter kanskje med begrenset tilpasset opplæring. Derfor tror jeg at det kan være svært verdifullt å intervjuere lærere som har erfaringer med denne elevgruppen, og som muligens kan gi innsikt i hva som kan gi elever med stort læringspotensial en meningsfull skolegang tilrettelagt for deres evner og behov.

Et intervjuemetode som er vanlig å bruke i kvalitativ forskning er semistrukturert intervju. Datainnsamlingen ble gjennomført ved hjelp av seks semistrukturerte intervju, og jeg hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd (se vedlegg 1 *intervjuguide*). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er semistrukturerte intervju en intervjuform som gir rom for mer fleksibilitet, og kan bidra til å skape en naturlig flyt i samtalen (s. 121). En annen fordel med å bruke semistrukturert intervju er at det gir mulighet for forskningsdeltakeren å introdusere tema og spørsmål som ikke er tenkt ut på forhånd (s. 121). Målet var å la informantene styre samtalen, men at jeg ved hjelp av intervjuguiden passet på at vi var innom alle spørsmålene. Det ga meg også en mulighet til å tilpasse intervjuene til hver enkelt informant, og ga meg enda bedre innsikt i informantenes tanker og erfaring rundt elever med stort læringspotensial.

3.2 Forberedelse til intervju

Postholm og Jacobsen (2018) understreker viktigheten av å identifisere hvilken informasjon som er ønskelig å få tak i gjennom intervjuene før datainnsamlingen starter. Dette er avgjørende for å sikre at forskeren får den ønskede informasjonen for å kunne analysere dataene på en effektiv måte etterpå (s. 132). Gjennom tidligere forskning og relevante teorier identifiserte jeg tema og spørsmål jeg ønsker å undersøke videre, og dette la grunnlaget for intervjuguiden.

I tillegg til å dekke tema jeg ønsker å undersøke, var det viktig at informantene opplevde spørsmålene som meningsfulle og relevante. Spørsmålene måtte også være tydelige og lett forståelige, og de måtte ikke være formulert på en ledende måte.

I forkant av intervjuene samtykket informantene til at intervjuene kunne bli tatt opp, og lydopptakene kunne bli brukt i studien. Det å bruke lydopptaker ga meg mulighet til å være mer fri og til stede i intervjuene. Det gjorde også at jeg klarte å lytte aktivt og fikk utnyttet de metodiske styrkene til et semistrukturert intervju på en god måte. Bruk av lydopptaker sikret også at alt informantene sa ble lagret, og gjorde det lettere å gjengi informantene korrekt i analysen siden jeg hadde mulighet til å høre hva som ble sagt flere ganger.

3.2.1 Intervjuguide

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) bør det alltid være en intervjuguide tilgjengelig under det semistrukturerte intervjuet (s. 137). Denne guiden fungerer som en overordnet ramme for intervjuet, og fungerer som støtte for å sørge for at relevante temaer blir diskutert. Intervjuguiden bidrar også til å sikre at både problemstilling og forskningsspørsmål blir dekket under intervjuet, som nevnt av Postholm og Jacobsen (2018, s. 122).

Intervjuguiden (se vedlegg 1 *Intervjuguide*) ble delt inn i fire hovedkategorier, samt spørsmål om lærernes utdanningsbakgrunn og erfaring. Dette ble tatt med for å vise konteksten lærerne svarer i. De fire hovedkategoriene intervjuguiden ble delt inn i var: kjennetegn på elever som kunne lese da de begynte på skolen, leseopplæring, tilpasset opplæring og utfordringer for læreren. Kategoriene dannet grunnlaget for utarbeidingen av spørsmålene for å best mulig besvare problemstilling og forskningsspørsmål.

Intervjuguiden er en veiledende guide for å påse at man har dekket det som er nødvendig for å svare på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I utformingen av intervjuguiden inkluderte jeg spørsmål om tidlig innsats. Da jeg transkriberte og analyserte funnene fra alle seks intervjuene innså jeg at svarene jeg fikk på dette var veldig generelle, og at temaet tidlig innsats ikke bidro til å belyse problemstillingen. Jeg valgte dermed å avgrense oppgaven, og ikke ta dette med i den ferdige analysen.

3.2.2 Utvalg av informanter

I denne studien valgte jeg å begrense meg til seks lærere som var villige til å dele sine erfaringer med elever som de mener har stort læringspotensial og leseflyt fra første skoledag. Dette var for å gi meg mulighet til å dypdykke i alle seks intervjuene for å kartlegge deres erfaringer i analysen uten at det etter min mening ble for lite eller for mye datamaterialet å sette seg inn i. Dette støttes opp av Thagaard (2013) som skriver at utvalget ikke skal være større enn at det er mulig å gjennomføre en dyptpløyende analyse av alle

intervjuene (Thagaard, 2013). Basert på formålet med studien ble det klart at det var mest hensiktsmessig å intervjuere lærere som har erfaring med å jobbe på de laveste trinnene på barneskolen, men det var ikke et krav at lærerne underviste på første trinn skoleåret 2022/2023. Lærerne burde derimot ha relevant erfaring fra første trinn, og erfaring med elever med stort læringspotensial og leseflyt fra første skoledag.

Thagaard (2013) poengterer at dersom informanter er fra samme skole eller samme kommune kan det gjøre at empirien blir svært lik (s. 64). Jeg ville derfor intervjuere lærere fra ulike skoler, i ulike aldersgrupper og med ulik arbeidserfaring for å hente frem ulike erfaringer og perspektiver.

Det viste seg å være en krevende jobb å finne informanter. Ved bruk av snøballmetoden klarte jeg å få tak i tre informanter. Snøballmetoden er ifølge Neteland (2020) en forskningsmetode som innebærer å rekruttere informanter ved å informere en person om studien, og den tipser om noen som kunne være interessert i å delta (s. 54). Utfordringen med å finne informanter ved å bruke snøballmetoden er at sjansen er stor for å få informanter som selv mener de er flinke til det som er tema i studien (s. 54). For å rekruttere flere informanter gikk jeg over til å bruke sosiale medier, og la ut et innlegg på en Facebookgruppe som heter «Undervisningsopplegg». Dette er en gruppe for lærere i Norge, og den har mer enn 74.000 medlemmer. Teksten på innlegget var: “Hei. Jeg er på utkikk etter lærere som har erfaring med elever med stort læringspotensial og leseflyt når de starter på skolen. Jeg er interessert i å finne ut av hvordan lærere tilpasser undervisningen til elever som har leseflyt fra første skoledag. Du må ha jobbet med disse elevene.” Vedlagt fulgte det med informasjonsskriv (se vedlegg 2 *informasjonsskriv*) som ga mer utfyllende informasjon om studien. Som resultat av dette innlegget fikk jeg respons fra ytterligere tre lærere, og hadde da totalt seks informanter som gjerne ville hjelpe.

3.3 Gjennomføring av intervju

I gjennomføringen av intervjuene ble spørsmålene i intervjuguiden brukt som en påminnelse for å forsikre meg om jeg var innom alle temaene, og fikk stilt alle informantene samme

spørsmål (Se vedlegg 1 *intervjuguide*). Etter hvert intervju noterte jeg ned erfaringer og tanker, og brukte det i påfølgende intervju. Da jeg avholdt det første intervjuet merket jeg for eksempel at det ville vært lurt å spørre mer om hvordan læreren knyttet tilpasset opplæring til elever som har leseflyt fra første skoledag, og ikke bare generelt om tilpasset opplæring. Ved å notere meg dette kunne jeg huske å spørre om det i de andre intervjuene.

3.3.1 Transkribering og analyse av datamaterialet

Transkribering av intervjuene ble gjennomført fortløpende, og alltid mellom to intervjuer. Dette ble gjort for å ha hvert intervju friskt i minne, og unngå å blande sammen ulike lærere sine meninger og tanker. Postholm og Jacobsen (2018) understreker viktigheten av å skrive ordrett ned hva informantene uttrykker for å klare å ta vare på det etiske prinsippet om å bli korrekt gjengitt (s. 251). Transkriberingen ble gjort ved at jeg lyttet til lydopptakene med lydisolerende hodetelefoner for å ikke høre lyd utenfra, samt i mitt eget hjem med minimalt med forstyrrelser som ville kunne påvirke min transkribering. Lydopptakene ble hørt flere ganger, og i halvert hastighet, for å skrive ordrett hva som ble sagt. Etter transkribering av alle intervjuene ble det brukt tematisk analyse for å identifisere og analysere tema og mønster fra datamaterialet.

Det er flere grunner til at tematisk analyse er hensiktsmessig å bruke i denne. Den ene er at det gir en systematisk tilnærming til å identifisere gjentatte temaer som kommer frem i intervjuene. Det er en analysemetode hvor fokuset er på meningsinnholdet i intervjuene, og ikke bare en beskrivelse av det som blir sagt. I denne studien kan tematisk analyse gjøre det mulig å forstå hvordan og hvorfor lærerne arbeider slik de gjør. Braun og Clarke (2006) trekker frem tematisk analyse som nyttig for å strukturere informasjonen, fange opp likheter og ulikheter, og for å finne det essensielle i store mengder empiri (s. 86). Deres analysemetode inneholder seks steg for å gjennomføre en analyse. Steg en innebærer å gå grundig gjennom empirien for å bli kjent med den, ta notater om hva som faktisk finnes av data, og hva som er interessant (s. 87). For å unngå å ubevisst blande svar fra de enkelte informantene gikk jeg gjennom hvert intervju i dagene rett etter gjennomførelsen for å kunne understreke hva som var spesielt interessant i hvert intervju. Da alle intervjuene var

gjennomført, og jeg hadde gått gjennom dem hver for seg, ble det tydelig hvilken informasjon jeg hadde.

I steg to er jobben å kode materialet, og å finne mønstre og tema i datamaterialet (s. 88). Her fargekodet jeg transkripsjonen fra informantene inn i ulike tema som ble synlig. Hvert tema fikk hver sin farge, og spesielt interessante sitat ble gitt egen farge. Dette ble gjort for å kunne gjøre informasjonen synlig i videre analyse slik at det var mulig å identifisere gjentakende funn.

I steg tre er jobben å kategorisere empirien, og sortere den inn i potensielle temaer basert på kodingen som ble synlig i steg to (s. 89). På dette stadiet leste jeg gjennom alle transkripsjonene, og identifiserte hva som ville bli hovedkategorier, og hva som kunne bli underkategorier. Resultatene av dette gjorde at jeg endte opp med åtte kategorier som resulterte i fem hovedkategorier og åtte underkategorier. I tillegg til å se på transkripsjonene så jeg hele tiden tilbake på teorien, for å justere den basert på temaene som ble synlig.

I steg fire av Braun og Clarke (2006) sin analysemodell er jobben å justere temaene som er blitt synlige og trekke frem det essensielle fra hvert tema. Jobben med å justere temaene og kategoriene går ut på å kombinere tema hvor det ikke er nok informasjon, eller temaer blir delt opp i undertemaer (s. 91), før det i steg fem handler om å identifisere det som er interessant, og begrunne hvorfor det er interessant (s. 92). I sammenheng med problemstillingen, forskningsspørsmål og hva som kom frem i intervjuene kom jeg frem til fem hovedkategorier, og disse var som følger: særtrekk for elever med stort læringspotensial, utvikling av leseferdighet, elevenes sosioøkonomiske status, tilpasset opplæring, lærernes utfordringer for å gi tilpasset opplæring. I hver av hovedkategoriene er det også tilhørende undertema. Kategoriene i analysen gir et innblikk i situasjonen i skolen og kan gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1.3. Siste steget i Braun og Clarke (2006) sin analysemodell handler om å ferdigstille analysen, altså å organisere empirien og å passe på at hvert tema inneholder nok empiri til å støtte utarbeidingen av kategorien (s. 93). For å få fram informantene tydelig i analysen og underbygge temaene og poengene jeg trekker frem i analysen, er det viktig å trekke ut sentrale sitater fra informantene (s. 93). Funnene blir presentert tematisk i kap 4 *analyse av*

funn etter kategoriene, og utdrag fra lærerne og interessante sitater ble gjengitt under hver kategori.

3.4 Forskningsetikk

Mitt valg av intervju som metode bringer med seg flere etiske aspekt som må tas hensyn til i forskningsprosessen. Det første jeg gjorde var at jeg meldte studien til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt) for å få en vurdering på behandlingen av personvern i studien, og de vurderte behandlingen som lovlig. I tillegg er det ifølge Postholm og Jacobsen (2018) tre grunnleggende forskningsetiske krav som er utgangspunktet for forskningsetikken i Norge som er knyttet til forholdet mellom forsker og den det forskes på. De tre kravene er informert samtykke, rett på privatliv og rett på å bli korrekt gjengitt (s. 247).

Det kan kun kalles informert samtykke hvis informantene har all informasjon, og vet hvilke gevinster og konsekvenser en deltakelse kan få (s. 247). I forkant av intervjuet fikk hver enkelt informant sendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2 *informasjonsskriv*) som ga dem informasjon om studiens formål, behandling av personopplysninger og at de har frihet til å trekke seg fra studien hvis ønskelig. Det var også kontaktinformasjon som gjorde det mulig for informantene å stille spørsmål eller dele tanker for å oppklare uklarheter. De fikk også et samtykkeskjema (se vedlegg 3 *Samtykkeskjema*) som måtte signeres som en bekreftelse på at de hadde samtykket til å delta i studien.

Informantene skal ikke kunne bli gjenkjent ut fra datamaterialet eller sitat (s. 250). Dette handler om at alle som deltar i et forskningsprosjekt har krav på privatliv. Vurderingen fra Sikt understreket også viktigheten av at informantene holdt på sin taushetsplikt for å unngå at en tredjepart kan bli kjent igjen. Informantene fikk derfor beskjed om å ikke nevne navn på området skolen ligger i, navn på skole, og heller ikke navn på seg selv, ansatte eller elever eller deres foresatte. I analysen og drøftingen er alle informantene anonymisert ved at de har fått fiktive navn, og alle inkluderte sitat er omskrevet til bokmålsform for å unngå at

informantene kan bli gjenkjent på dialektegenskaper. Underveis i transkripsjon og analyse har verken informantens navn, bosted eller arbeidsplass blitt notert.

Resultatene skal gjengis fullstendig og i riktig sammenheng. Slik lyder kravet om å bli korrekt gjengitt (s. 251). Funnene som blir presentert skal ikke bli tatt ut av en større sammenheng som kan føre til at meningen blir en annen enn tiltenkt fra informanten sin side (s. 251). Det er også viktig at forskeren passer på å gi en riktig presentasjon av empirien, og skal dermed ikke forfalske eller pynte på resultatet (s. 252). Til slutt er det viktig at forskeren transkriberer korrekt, og hindrer at subjektive meninger kommer med i analysen (s. 252).

3.5 Vurdering av forskningens troverdighet

I et forskningsprosjekt er det viktig at forskeren er klar over begrensninger som er knyttet til egen forskning, og hvordan gjennomføringen kan være påvirket av forskeren selv. Det er derfor ifølge Postholm og Jacobsen (2018) viktig at forskeren tenker gjennom forskningens validitet og reliabilitet (s. 222).

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om forskningens gyldighet, og hvilke konklusjoner en forsker egentlig har dekning for gjennom empirien som er blitt samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det skilles mellom indre og ytre validitet innenfor forskning.

Indre validitet blir brukt for å se om det som er blitt studert og konklusjonene som trekkes, er gyldig og representative for den studerte populasjonen, og om dataene som er samlet inn faktisk måler det som er tiltenkt (s. 229). Indre validitet handler samtidig om evnen til å trekke konklusjoner om hva som er årsak og hva som er virkning. Ytre validitet handler om i hvilken grad resultatene kan generaliseres til personer og kontekster utenfor studien, og i hvor stor grad funn er gjeldende og gyldig i lignende situasjoner (s. 238). I kvalitativ forskning er ytre validitet ofte knyttet til at leseren kjenner igjen beskrivelsen, og kan bruke funnene som et tanke- og utviklingsredskap for egen praksis (s. 238).

Gjennom intervjuene kommer det frem hva lærerne mener kjennetegner elever med stort læringspotensial. Det kan være med å øke kompetansen hos andre lærere og gi dem noen retningslinjer for å klare identifisere elever i sin egen klasse. Det blir også uttrykt ulike måter lærerne jobber for å ivareta retten til tilpasset opplæring. Studien har et begrenset utvalg, men det som kommer frem i intervjuene kan fort være gjenkjennbart av andre lærere, og er informasjon som andre lærere kan dra nytte av i sin egen arbeidspraksis. Dermed mener jeg at funnene i denne studien kan brukes som et verktøy for å øke kompetansen til lærere, og andre som jobber med barn.

I tillegg til validitet er reliabilitet viktig å vurdere i kvalitativ forskning. For å sikre reliabilitet i kvalitativ forskning er det viktig at forskeren reflekterer over sin egen påvirkning og gjør forskningsprosessen og valgene synlige for andre, slik at det er mulig å reflektere over dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det er viktig å tenke på både validitet og reliabilitet også ved utvalg av intervjuobjekter, og som nevnt benyttet jeg snøballmetoden og sosiale medier for å få tak i informanter. Det som gjør det utfordrende når det kommer til å bruke snøballmetoden og sosiale medier er at det kan gjøre det utfordrende å generalisere fordi det er ikke mulig å hevde at disse representerer hele populasjonen (Neteland, 2020, s. 54).

3.5.2 Refleksivitet

En forsker må være bevisst på sin egen rolle i prosjektet. Refleksivitet er, ifølge Braun og Clarke (2006), å ha et kritisk blikk på både forskningsprosessen, og arbeidet med forskningen. Kvalitativ forskning er forstått som en subjektiv prosess, og forskeren tar med seg sine verdier, perspektiver, bakgrunn og antagelser inn i forskningen, og det er ikke mulig å stenge de ute når man gjennomfører kvalitativ forskning (s. 36). Det å ha fokus på refleksivitet i dette forskningsprosjektet har hjulpet meg å være bevisst på mine holdninger og tanker, og viktigheten av å unngå at de får styre transkripsjonen og analysen. Det er etter min mening en styrke og ikke minst en nødvendighet for oppgaven at jeg er bevisst på hvordan jeg kan påvirke forskningen.

4. Analyse

Studien har som mål å belyse seks grunnskolelærere sine tilnærminger til undervisning og tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. I dette analysekapittelet blir lærernes tanker, erfaringer og metoder presentert. Før selve empirien blir lagt frem i de tematiske kategoriene presentert tidligere blir informantene presentert. Lærerne har fått fiktive navn: Randi, Kaja, Camilla, Anne, Janne og Eva for å ivareta det etiske prinsippet om anonymitet. De inkluderte sitatene er gjengitt i bokmålsform, for å unngå identifikasjon gjennom dialektegenskaper. Alle seks informantene som har deltatt i denne studien har ulik arbeidserfaring som grunnskolelærer, med norskundervisning i begynneropplæringen, og ulik erfaring når det kommer til arbeid med elever med stort læringspotensial. Uttalelsene deres skiller seg også fra hverandre, og baserer seg på deres egen erfaring og opplevelse av arbeidet i begynneropplæring i norsk med elever de mener har stort læringspotensial.

4.1 Lærernes bakgrunn

Janne og Randi har begge mer enn 30 års erfaring som grunnskolelærer, og har jobbet i begynneropplæringen alle disse årene. Randi har i tillegg videreutdanning innen spesialpedagogikk og leseopplæring. Kaja har over 20 års erfaring som grunnskolelærer, og har jobbet i begynneropplæringen samtlige år. Hun har videreutdanning i norsk og lese- og skriveopplæring. Anne har 16 års erfaring som grunnskolelærer, og har utelukkende jobbet på småtrinnet. Camilla har ni års erfaring som grunnskolelærer, og har jobbet samtlige år i begynneropplæringen. Eva er helt ny som fast ansatt skoleåret 2022 / 2023, og jobber på første trinn.

4.2 Særtrekk for elever med stort læringspotensial

Intervjuene startet med å spørre lærerne hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial (se vedlegg 1 *Intervjuguide*). Med erfaring med fem elever med stort

læringspotensial og leseflyt opplever Anne at elevene er like varierte som alle andre individer, og opplever at det er vanskelig å identifisere konkrete fellestrekk for disse elevene. Kaja har erfaring med 12 elever med stort læringspotensial, og beskriver at elevene med stort læringspotensial fremviser ulike karakteristikk og atferdsmønstre. Noen elever er svært engasjerte i skolearbeidet, krever minimal veiledning fra læreren, og er sterke akademisk, mens andre mangler disiplin og arbeidsmoral. Kaja fremhever særlig elevene sin nysgjerrighet og motivasjon til lesing og skolearbeid som karakteristiske trekk. Randi har også erfart fem elever med stort læringspotensial, og opplever at elevene er svært selvsikre i klasserommet, og trenger få eller ingen repetisjon av nytt lærestoff. Camilla har hatt erfaring med en elev med stort læringspotensial når han startet på skolen, og opplevde denne eleven som mer moden og forståelsesfull enn sine jevnaldrende. Janne klarer ikke å gi et eksakt antall, men sier det har vært en betydelig mengde. Hun opplever elevene som engasjerte både sosialt og faglig, og at de finner stor glede i skolehverdagen. Eva opplever at nesten en tredjedel av elevene i klassen skoleåret 2022/2023 har stort læringspotensial, og var flinke lesere da de startet på skolen. Hun bemerker at elevene fremstår som oppegående, initiativrike, selvdrevne og at de forstår hva som forventes av dem.

Flere av lærerne bemerker at noen elever med stort læringspotensial kan ha en tendens til å fremheve seg selv og skryte av sin raske progresjon. Anne opplever at de kan være selvgode og høye på seg selv, og si "jeg er så god", "dette kan jeg", "dette er altfor lett." Videre påpeker Anne at elevene har en tendens til å vise dårlig atferd når de kjeder seg på grunn av mangel på stimulering av læringsbehov, eller når det forventes for mye av dem og oppgavene blir for vanskelig. Dette har da resultert i at elevene har hatt noen atferdsvansker som kan minne om ADHD.

Både Anne og Camilla opplever at elever med stort læringspotensial kan være sta og bestemt på egne ønsker når det kommer til hva de vil gjøre. Begge nevner at det som oftest skjer i forbindelse med lesing, og at de ikke vil lese variert eller ikke vil avslutte lesingen. Camilla nevner en elev som var lidenskapelig opptatt av å lese Donald Duck tegneserier, og som ikke ønsket å lese annen type litteratur når dette ble foreslått. Anne trekker frem en hendelse hvor en elev ikke ville avslutte lesestunden selv etter gjentatte beskjeder, og det ble til slutt

en situasjon ut av dette, og hun trekker frem at dette er grunnet elevens bestemthet over hva han skulle få lov å gjøre.

4.2.1 Sosiale trekk

Tre av lærerne i studien sier at elevene med stort læringspotensial trenger å trene på sosiale ferdigheter. Lærerne opplever at det virker utfordrende for elevene å etterleve sosiale normer og regler, samt å være en del av fellesskapet. Lærerne sier at elevene har en tendens til å melde seg ut og foretrekke å jobbe selvstendig. I samarbeidsoppgaver opplever Kaja at elevene kan være sjefete. De kan ofte gi svarene til de andre i gruppen istedenfor å jobbe sammen for å finne svaret, og det blir ikke alltid like godt mottatt av medelever. Anne uttrykker at det er vanskelig å finne noe som passer for alle elevene med stort læringspotensial, men at hun har erfart at elevene kan foretrekke voksne fremfor andre barn, og at elevene sier at de andre elevene er kjedelige og barnslige.

4.2.2 Elever med stort læringspotensial sitt forhold til skolearbeid

En ting alle lærerne er samstemte i er at elever med stort læringspotensial er sterkt motiverte og klare for å lære. Lærerne opplever også at elevene møter lite motstand og mestrer utfordringer de står overfor. Lærerne uttrykker at elevene med stort læringspotensial er foran sine jevnaldrende når det gjelder faglig kompetanse og kommunikasjonsevner. Både Anne og Randi påpeker at de opplever at elevene har et språk som er mer utviklet enn jevnaldrende, og at de bruker hele og komplekse setninger i både skrift og tale. Randi opplever at et særtrekk ved elever med stort læringspotensial er at de har kjennskap til bokstavene før skolestart, og at selv om ikke alle elevene hadde fullstendig leseforståelse, var ikke dette et problem å få på plass.

Tre av lærerne formidler at elevene produserer mer i kreative fag og skriver og leser mer i teoretiske fag enn det som er forventet. Anne opplever at "elevene har høy produksjon i det de gjør, om de skal lage noe, skrive noe eller lese så gjør de mer enn forventet." Eva påpeker at elevene viser engasjement for det som foregår på skolen, og velger å lese hele teksten på

en side, selv om det kanskje bare er nødvendig å lese et par setninger. Kaja opplever elevene som umettelige, og gjør mye mer enn forventet når det kommer til tema som er av interesse.

“Elevene synes det er vanskelig når de ikke klarer ting med en gang eller får beskjed om at noe er feil siden de er vant til å bare seile gjennom alt de får servert”, uttrykker Kaja. Alle lærerne opplever at elevene ofte mister motet og opplever det veldig tungt hvis de plutselig møter på ting de ikke mestrer, og at lærerne må hjelpe dem med å håndtere dette. Overordnet sier Kaja at det viktigste hun kan hjelpe elevene med er å ivareta og opprettholde lærelyst, og sørge for at de ikke slutter å være nysgjerrige og mister viljen til å lære.

4.3 Utvikling av leseferdighet for elever med stort læringspotensial

Læreren Kaja mener at det er “ulik grad av leseforståelse. Du har god leseforståelse i første klasse hvis du leser ordet S-O-L, og skjønner at det er en sol, men det er ikke god leseforståelse i fjerde klasse.” Kaja og Eva påpeker begge to at leseforståelse er relatert til nivået elevene er på i lesing, og at leseforståelse starter med å skjønne hva et ord betyr. Etter hvert som leseferdighetene utvikler seg klarer de å fylle tomrom i teksten og lese mellom linjene, og dermed få en dypere forståelse av innholdet.

Læreren Anne opplever at elever med stort læringspotensial møter tekster og bøker på en annen måte enn andre elever. Elevene med stort læringspotensial velger tykkere og vanskeligere bøker enn resten, og disse bøkene er samtidig passende for deres nivå. Anne reflekterer over at de som er svake lesere ofte velger bøker som Guinness World Records bøker, mens sterke lesere aldri velger de bøkene. Kaja har samme erfaring som Anne, og uttrykker at elevene klarer å velge adekvate bøker, mens de andre elevene i klassen får tildelt leseark.

Samtlige lærere nevner at leseferdighetene til elevene med stort læringspotensial er godt over jevnaldrende. Elevene er vant til å lese bøker, og er vant til et bredt utvalg av lesestoff hjemme. To av lærerne sier at elevene med stort læringspotensial foretrekker faktabøker

som gir dem mulighet til å lære mer om det som interesserer dem, mens to andre lærer opplever at elevene foretrekker skjønnlitterære teksten som gir dem mulighet til å kose seg med en bok uten nødvendig å lære noe.

4.3.1 Leseflyt

Alle lærerne er enige om at elever har leseflyt når de ikke trenger å bruke energi på avkoding, har opparbeidet en automatisert kunnskap om mange ord og har oppnådd en viss hastighet når de leser en tekst. Anne og Janne sier begge at elevene med leseflyt leser både kjent og ukjent tekst uanstrengt, og de slipper å stave seg gjennom det de skal lese. Kaja uttrykker at elevene har leseflyt selv om de må stave seg gjennom noen ord innimellom. Hun påpeker at “voksne har leseflyt selv om de innimellom staver seg gjennom vanskeligere ord som de ikke har sett før, og slik er det med barn og.”

Anne opplever at elevene med stort læringspotensial i lesing bruker hensiktsmessige strategier i møte med ukjente og/eller vanskelige ord. Hun har observert at elevene bruker strategier som å stave seg gjennom ordet, dele ordet opp i mindre biter eller se på bilder til teksten for å prøve å skjønne hva ordet betyr.

4.3.2 Leseforståelse

Alle lærerne mener at leseforståelse er når elevene har evnen til å forstå det som leses, og at elevene klarer å gjenfortelle innholdet i teksten med egne ord og klarer å svare på spørsmål knyttet til den. Randi opplever at “elevene med leseforståelse stopper opp underveis i lesingen, og tenker gjennom hva de leser.” Anne mener at elevene har leseforståelse når de forstår at en tekst har et budskap og skal formidle noe, og ikke bare er ord etter hverandre, slik som når de får oppgaver med instruksjoner de skal følge. Både Eva og Kaja sier at elevene som har leseforståelse klarer å gjøre oppgaver som inneholder instruksjoner, og klarer å svare på spørsmål knyttet til teksten de leser.

Camilla nevner at den ene eleven med stort læringspotensial hun har erfaring med tilsynelatende leser flytende, men må fremdeles få hjelp til å utvikle leseforståelse og å bli

kjent med flere ulike teksttyper. Janne har tilsvarende erfaringer og sier at “elevene leser en tekst ofte litt for fort, og de vet ikke hva de har lest.”

4.3.3 Motivasjon for lesing

Både Janne, Camilla og Randi opplever at elevene med stort læringspotensial får økt motivasjon for lesing og oppgaver av å bli brukt som en leseressurs for andre elever i klassen. Randi sier at å la alle elever, inkludert elevene med stort læringspotensial, dele erfaringer, kunnskap, synspunkt og ideer er med på å skape engasjement og motivasjon for alle elevene i klassen. Elevene får kjenne på en glede av å dele noe de kan, og bidra til at andre lærer.

Eva sier at det viktigste lærere kan gjøre for å holde motivasjonen til elevene med stort læringspotensial er å gi dem tekster og bøker som er tilpasset deres nivå. Janne sier at de har et flott bibliotek og en super bibliotekar som er flink til å finne bøker til elevene som treffer på både nivå og interesse. Dette sier hun er nødvendig for å holde på leseinteressen og motivasjonen til elevene.

4.4 Skole-hjem samarbeidet

Tre av lærerne ga uttrykk for at elevene med stort læringspotensial har engasjerte foreldre, som stiller krav til både skolen og til sine egne barn for å klare å oppnå sitt potensial. Lærerne sier at foreldrene til tider kan stille altfor høye krav og forventninger til elevene, og Kaja har erfart at om elevene ikke klarer å oppfylle forventningene som blir stilt, kan de føle at de mislykkes og at de er dårlige.

I to av intervjuene blir det eksplisitt snakket om elevenes med stort læringspotensial sin etnisitet. Randi og Kaja påpeker begge at elevene de har kjennskap til bare kommer fra etnisk norske hjem.

Samtlige lærere peker på at elevene har foreldre som er engasjerte, “på”, og er opptatt av å følge opp elevenes utdanning. Eva sier at erfaringsmessig er foreldrene initiativtakere for å

spørre om flere og gjerne mer krevende oppgaver. Foreldrene kan ta en litt for aktiv rolle til skolen, sier Janne. Hun opplever at elevene ofte har foreldrene med sterke meninger om hva som skal gjøres og læres, samt meninger om hvilke måter det skal gjøres på. Hun forteller at foreldrene ofte er stresset for skolen og skal "gjøre barnet sitt klar" for skolen. De prioriterer da blant annet bokstaver og tall fremfor det sosiale, og elevene dermed kan slite med det sosiale når de begynner på skolen.

Lærerne er samstemte i at elevene ofte har gode rollemodeller når det kommer til både lesing og skolen i helhet både i form av storesøsken og foreldre. Janne trekker frem at gutter med stort læringspotensial som regel har mannlige personer i livet som har gått foran som en god rollemodell når det kommer til lesing.

4.5 Tilpasset opplæring

"Alle elever er forskjellige og unike, og trenger ulike ting", uttrykker Randi. Dette er samtlige lærere enig i. Lærerne sier også at elevene har rett til oppfølging som gir elevene mulighet til å oppleve suksess og mestring. Kaja mener at "alle elever skal oppleve at de får ting til, og at oppgavene godt kan være litt vanskelig, men at de skal være innenfor deres proksimale utviklingssone."

Janne mener at lærere har et ansvar for å velge undervisningsopplegg som på best mulig måte er tilpasset den enkelte elev. "Det er viktig å gi elevene mulighet til å si sin mening om hvordan de lærer best", sier Randi. Tre av lærerne i studien gir uttrykk for at de prøver å gi elevene mulighet til medbestemmelse. Randi gir elevene mulighet til å si hvordan de lærer best, og prøver å ta hensyn til det i undervisningen. Anne sier og viser hvordan hun på hver lekse har en boks på slutten hvor det står "kommentar fra foresatte" som gir de voksne hjemme mulighet til å komme med sine tanker omkring leksene som er gitt. Anne sier hun prøver å ha en tett dialog med foreldrene for å vite deres tanker om mengde og vanskelighetsgrad på leksene. "Jeg vil ikke bestemme hvor mye og hvor vanskelig leksene skal være, så da er det greit at jeg er i tett dialog med foreldrene", forteller Anne når det er snakk om lekser. Kaja uttrykker at hun passer på at hun har en god dialog med elevene for at det

ikke skal bli for mye, og for at de skal ha en mulighet til å bremse læreren på arbeidsmengden.

“Elevene skal ikke straffes fordi de kunne lese fra før. Vi som lærere har et ansvar for å møte eleven på det nivået de er på slik at de ikke mister interessen for lesing”, uttrykker Kaja når hun blir spurt om tilpasset opplæring. Kaja sier at tilpasset opplæring er kjempeviktig, og i hvert fall for elever med stort læringspotensial. Alle elever må få utfordringer på det nivået de er på, noe som bidrar til at utviklingen til elevene med stort læringspotensial ikke stopper, men får fortsette. “For å klare dette må jeg ha en relasjon til elevene sånn at man kjenner styrker og svakhetene til hver enkelt elev”, sier Kaja. Anne uttrykker at “elevene har rett til å utvikle seg i sitt tempo, og få oppgaver innenfor sitt mestringsnivå.” Hun sier at som lærer er det veldig viktig å være et stillas for elevene, og at hun må kjenne elevene såpass godt at hun vet hvor på stigen de befinner seg. Viktigheten av å vite hvor i utvikling elevene befinner seg gjør at hun kan klare å støtte elevene videre i læringen. Både Anne og Eva sier at elevene har rett til å få oppgaver som utfordrer dem som gjør at de får kjenne på mestringsfølelse og glede i tillegg til utvikling. Kaja og Eva påpeker begge at elevene med stort læringspotensial tropper opp på skolen med forventninger om at de skal lære nye ting, og at de har rett til å bli gitt lekser med oppgaver som utfordrer dem på det nivået de er. Hvis de allerede kan lese, bør de ikke bli gitt oppgaver som å lese én og én bokstav.

4.5.1 Lærernes differensieringsstrategier

I denne studien har de seks lærerne presentert ulike metoder som de bruker for å tilpasse undervisningen til elever med stort læringspotensial. I hovedsak gir alle lærerne i undersøkelsen de samme oppgavene til alle elevene, inkludert de som har stort læringspotensial, men det er noe variasjon i hvor stor grad lærerne tilpasser norskopplæringen til elever med stort læringspotensial. Fire av de seks lærerne gir samme oppgaver til elever med stort læringspotensial som resten av klassen, og det hører sjeldenhetene til at de får helt andre oppgaver. En av lærerne gir vanligvis de samme oppgavene, men prøver av og til å gi individuelle oppgaver til elever som trenger ekstra utfordringer. En annen lærer peker på at elever som mestrer bokstaver, får slippe å jobbe med dette og i stedet får andre oppgaver som er bedre tilpasset deres ferdigheter.

Fire av lærerne uttrykker at elevene får oppgaver som er på et høyere og mer krevende nivå enn resten av klassen. Skolen som Kaja jobber på er en digital skole som har 1-1 digitale verktøy, og hun bruker iPad til å gi individuelle tekster med tilhørende oppgaver fra høyere trinn til elevene som trenger det. Kaja sier at det gir henne mulighet til å finne veldig mye forskjellig, og en mulighet til å kunne tilpasse lesingen. Flere av lærerne gir også uttrykk for at elevene får mulighet til å hospitere på høyere trinn. Anne fortsetter med å si at hun har hatt elever som har fått lov å besøke høyere trinn for å kunne få undervisning på sitt nivå, og kommer med et eksempel på at elever på første trinn har fått tilbud om å delta i timer på fjerde trinn for å få nok utfordringer i undervisningen.

Salaby er et digital læringsunivers med en mengde læringsressurser for 1. - 7. trinn. Camilla bruker Salaby aktivt for å tilpasse norskundervisningen gjennom å gi elevene med stort læringspotensial oppgaver på 3.-4. trinn istedenfor oppgaver på 1.-2. trinn. Anne sier at det må være en balanse mellom å gi dem oppgaver fra fjerde trinn og på første trinn siden læreren må sikre at de får dekket alt klassen går gjennom slik at det ikke blir hull i forståelsen deres. Intervjuet ble gjennomført i oktober og Eva var allerede i gang med å tilby elevene med stort læringspotensial oppgaver som går på leseforståelse, og som er mer avansert enn oppgaver de andre elevene i klassen får så tidlig i skoleåret. Kaja bruker todelt lesetekst hvor den vanskeligste har mye tekst, og i starten er det tilbudet til elevene som er flink å lese. Etter hvert får de egne småbøker som de kan lese istedenfor. Ett par dager i uken velger de valgfri bok hjemme som de skal lese i, og da er det opp til elevene og foreldrene å differensiere lesingen. Kaja sier at den synligste tilpasningen som blir gjort er at de får vanskeligere tekster enn resten av klassen.

En annen metode som både Janne og Eva bruker aktivt i undervisningen er stasjonsundervisning. Janne uttrykker at hun bruker stasjonsundervisning flere dager i uken og at de bruker fire stasjoner i undervisningen knyttet til den første fasen av lese- og skriveopplæringen. Hun påpeker at det alltid er en lærerstyrt stasjon, mens de øvrige stasjonene gir elevene mulighet til selvstendig arbeid. Eva uttrykker at stasjonsundervisning gir henne mulighet for tilpasning også for de sterkeste elevene.

Når Janne ikke benytter stasjonsundervisning, prøver hun å tilpasse undervisningen til elevene med stort læringspotensial ved å gi dem større og mer utfordrende oppgaver som de kan samarbeide om. Randi gir uttrykk for at hun i tillegg til å ta i bruk tradisjonell stasjonsundervisning, også bruker verkstedspedagogikk. Dette er en erfaringsbasert læringsmetode som er både praktisk og teoretisk, og arbeidet foregår i grupper med ulike materialer. Randi peker på at dette er en måte å gi alle elevene, inkludert elever med stort læringspotensial, en mulighet til å jobbe sammen, og at det kan utjevne forskjeller da det ikke er produktet, men prosessen og arbeidet som er fokuset.

Lærerne Eva og Kaja benytter åpne oppgaver aktivt i undervisning, som gir elevene mulighet til å skrive alt fra noen ord til en hel fortelling avhengig av deres evner og forutsetninger. Et eksempel på en oppgave som Eva gir er at elevene får bilde av en blomst og beskjed om å bruke det som en skrivestart. Eva forteller at hun også bruker noe hun kaller "oppgave-blomst", der det er en "må-oppgave" i midten, og flere oppgaver av varierende vanskelighetsgrad på bladene rundt. Alle elevene, inkludert elevene med stort læringspotensial, får den samme blomsten, og kan velge selv hvilke oppgaver på bladene de gjør. Hun understreker at det ikke er noe krav om at alle oppgavene skal gjøres, men at de skal prøve ulike oppgaver.

Tre av lærerne gir elevene muligheten til å velge mellom mer engasjerende oppgaver, slik som problemløsning, samarbeidsoppgaver og kryssord, når de er ferdige med de opprinnelige oppgavene. To lærere oppgir at elevene arbeider med arbeidsbøker fra høyere trinn når de har fullført sine oppgaver, mens Randi sier at når elevene er ferdige med gitte oppgaver, blir de brukt som hjelpelærere i klassen, slik at de ikke blir arbeidsledige eller kjeder seg. Kaja sier imidlertid at hun ikke benytter elever med stort læringspotensial som hjelpelærere i klassen, på grunn av hennes personlige erfaring. Hun uttrykker at "Jeg husker at jeg selv som barn gikk rundt og var hjelpelærer for andre. Jeg synes det var kjedelig og ønsket heller å jobbe med ting som utfordret meg."

4.5.2 Motivasjon for læring

“Det er viktig at vi ikke slukker lyset i øynene deres når de begynner på skolen,” uttrykker Kaja. Det kommer frem i flere av intervjuene at elevene har positive forventninger til både oppgaver på skolen og lekser og forventer å mestre dette. Kaja og Anne opplever begge at de aller fleste av elevene med stort læringspotensial blir motivert av å klare nye ting og har generelt en høyere motivasjon for skolearbeid og lekser enn jevnaldrende.

Alle lærerne opplever at elevene blomstrer og virker ustoppelig når de får oppgaver innenfor deres interesse og mestringsnivå. Randi sier at en av metodene hun bruker for å holde motivasjonen oppe hos elevene med stort læringspotensial er å gi dem oppgaver som handler om temaer de er interesserte i. I klassen til Randi blir elevene med stort læringspotensial gitt oppgaver innenfor samme kompetansemål som resten av klassen, men innenfor tema som de interesserer seg for. “Elevene får masse lesestoff innenfor naturfag, for det er de veldig interessert i”, uttrykker Randi. Et eksempel som Randi kommer med er at elevene får tekst om naturen og insektet, og skal finne sammensatte ord, mens de andre elevene i klassen får generiske oppgaver som er hentet fra læreboken hvor fokuset er på det norskfaglige målet, og hvor det ikke er tatt hensyn til elevenes interesse. Selv om elevene jobber med interessante arbeidsoppgaver og virker umettelig i skolearbeidet, understreker Anne at “elevene må få mulighet til å si stopp.”

“Jeg likte å lese, men jeg ville heller hatt noe helt annet”, viderefremidler Kaja fra en elev. Det kommer frem i samtlig intervju at det er enkelt å gi flere av samme type oppgaver når elevene er ferdige. Ifølge Kaja har repetitivt arbeid ført til at elevene jobber langsommere med oppgavene, fordi de ikke ser noe mening i å fullføre dem når de likevel må gjøre de samme oppgavene som de allerede har vist at de kan. Camilla opplever at eleven ofte sliter med å holde interessen og motivasjonen oppe når det blir mangel på utfordringer. Anne uttrykker at “det er lett å gi et ekstra ark, men det er ikke alltid like gjennomtenkt, men jeg gjør det for å holde flyten gående.” Likevel uttrykker hun at det ikke er noe poeng å gi samme oppgave som de ble fort ferdig med.

“Underyting, faglig stagnasjon, skolevegring, mangel på motivasjon og frafall på sikt i skoleløpet”, er det Janne opplever skjer når elevene med stort læringspotensial får mangel på faglig stimuli i form av blant annet repetitive eller for lette oppgaver. Eva uttrykker at “det er viktig at det ikke blir for mye repetitivt eller enkelt”, og dette er også tydelig i intervjuet med Kaja som undrer seg over hva nytten er av å gi elevene mer av de samme oppgavene som de har vist at de klarer. Erfaringer Anne sitter med er at elevene fort kan miste motivasjonen som konsekvens av for mye repetitivt arbeid, og det å bli fort ferdig blir svart med straff istedenfor en belønning.

4.6 Læreres dilemma: Balanse mellom å tilpasse undervisning for elever med ulikt læringspotensial

“De sterke elevene blir usynlig for de voksne,” uttrykker Janne. Alle lærerne opplever at det er lett å glemme elevene med stort læringspotensial, og at de aktivt må huske at de er til stede og trenger oppmerksomhet. Samtlige lærere opplever at mangel på tid og voksne i klasserommet gjør det krevende å tilby tilpasset opplæring til elevene med stort læringspotensial. Lærerne gir også uttrykk for at det faglige spriket mellom elevene er en barriere for det gjør at lærerne ofte må velge hvilke elever de skal prioritere. De sier også at spriket mellom elevene gjør det vanskelig å lage omfattende og komplekse oppgaver som alle vil kunne få utbytte av. En annen barriere lærerne uttrykker er at mangel på materiell er utfordrende, og at dette da spesielt gjelder leseressurser som er passe for elevene med stort læringspotensial på første trinn. I tillegg uttrykker også to av lærerne at de savner støtte fra kollegaer og ledelse når det kommer til tilrettelegging og oppfølging av elevene med stort læringspotensial.

Læreren Randi ønsker ikke nødvendigvis at de sterke elevene skal hoppe over klassetrinn, og være den yngste i en eldre klasse, men heller at hele organiseringen av klassetrinn skal bli annerledes. Randi opplever at noen av hennes elever kunne hatt godt av et ekstra år i barnehagen for å bli klar, mens andre elever allerede på første trinn har timer på fjerde trinn for å få nok utfordringer.

Eva føler seg låst til en fast timeplan, og opplever at det er mangel på frihet til å undervise på en måte som hun ønsker. Hun ønsker å ha mulighet til å gi elever med stort læringspotensial et annet tilbud enn bokstavinnlæring. Hun argumenterer for at elever med leseflyt og stort læringspotensial når de starter på første trinn ikke nødvendigvis har behov for bokstavinnlæring, og at det er uheldig at alle elever må gå gjennom dette uavhengig av deres nivå.

Janne forklarer at grunnen til det er vanskelig å få til så mye tilpasset opplegg som mulig er at tiden ikke strekker til. Hun sier at hun gjerne skulle ha laget individuelle opplegg til hver enkelt elev til hver time, men at det er urealistisk på grunn av tidsmangel, og at enkelte elever trenger mye hjelp. Hun sier at det i bunn og grunn går utover elevene med stort læringspotensial som da fort blir glemt. Janne prøver likevel å lage opplegg som best mulig er tilpasset flertallet, og prøver innimellom å lage spesielle oppgaver de sterke elevene.

4.6.1 Lærernes behov for ressurser

Kaja opplever at det er begrenset med passende leseressurser for de sterke leserne på første trinn. Hun påpeker at det er mulig å finne litteratur ment for eldre elever, men at disse bøkene sjelden er på et passende interesse- og modningsnivå for elevene på første trinn. Kaja deler en erfaring med en tidligere elev med veldig gode leseferdigheter på første trinn som fikk utdelt en bok om kong Henrik 7., noe som verken passet hans modenhetsnivå eller interesser.

Samtlige lærere er enige om at hvis de hadde hatt mer tid, ville de ha brukt det blant annet til å utforske og utvikle effektive læringsaktiviteter, både for elevene med stort læringspotensial og for resten av elevgruppen. Anne uttrykker at det ideelle hadde vært å ha tid til å kunne tilby de sterke elevene mer omfattende og tidkrevende prosjekter som gir dem mulighet til å demonstrere sine ferdigheter og til å utfordre seg selv ytterligere. Hun sier at mangel på tid gjør det vanskelig å lage kvalitetsopplegg som alle i klassen kan mestre.

Eva føler at tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial krever nøye planlegging og kontinuerlig vurdering av nivået på oppgaver som tilbys. Hun påpeker at det som er

tidkrevende med elever med stort læringspotensial ligger i å kartlegge deres nivå, og hun må ofte bruke planleggingstid til å engasjere seg med elevene for å få en bedre forståelse av hvor de er, og hva de trenger. Videre sier hun at når hun har denne informasjonen bruker hun ikke lang tid på å utforme oppgaver som er tilpasset dem.

Når det kom til mangel på voksne i klasserommet uttrykker Eva at det gjør det vanskelig å følge opp alle elevene, inkludert elevene med stort læringspotensial, på en god måte. Alle seks lærerne oppgir at de for det meste er alene i klasserommet, og sier at det gjør det vanskelig å ha tid, energi og mulighet til å følge opp elevene. På grunn av det blir de sterke elevene dessverre ofte glemt, tilsidesatt og nedprioritert. Camilla nevner at felles gjennomgang er vanskelig når hun er alene, for hun må passe på at også de svakeste klarer å følge med og da blir eleven med stort læringspotensial ikke tilrettelagt for.

Det er ikke bare i klasserommet det kan være nødvendig med ekstra voksne ressurser. Det kan være vel så viktig at elevene med stort læringspotensial får tilbud om alternative opplegg utenfor klasserommet. Kaja, Eva og Randi mener alle tre at det ofte burde være mulighet til å dele klassen opp i mindre grupper. Mindre grupper kan gjøre det mulig å imøtekomme elevenes behov, gi dem oppgaver på deres nivå, og fokusere på det elevene med stort læringspotensial trenger støtte til. Kaja nevner spesifikt at flere voksne kan gjøre det mulig å ta elevene med stort læringspotensial ut på grupperom for å få ekstra tilrettelegging og utfordring, og hun mener det er særlig relevant i norsk, matte og engelsk. Janne sier at hun ønsker at de sterke elevene kan få tilbud om spesialundervisning slik at de kan få mulighet til å utvikle seg og bli enda tryggere på ting de ikke mestrer.

“Min erfaringer er at det er mange lærere som ikke er opptatt av disse elevene, og at de har en holdning som at elevene klarer seg selv, og at de dermed ikke trenger noe ekstra”, uttrykker Kaja. Hun har erfaring fra arbeidsplassen at det er elever med stort læringspotensial som sitter og kjeder seg i klassen med samme opplegg som resten av elevene. Kaja understreker at lærerne må være interesserte i å tilrettelegge undervisningen for disse elevene. Læreren må også akseptere at elevene har andre læringsbehov, og lærer på en annen måte enn andre elever.

Kaja har personlig erfaring både som elev i skolen, og som mor til en elev med stort læringspotensial. Hennes erfaring er at det er opp til hver enkelt lærer hvilken tilrettelegging, og oppmerksomhet elevene med stort læringspotensial får og at det er store variasjoner fra lærer til lærer.

Motstand fra både ledelse og kollegaer er noe både Kaja og Eva uttrykker at de føler på når de prøver å gi tilpasset opplæring til elevene med stort læringspotensial. Begge to opplever at de ikke har frihet til å tilpasse oppgaver til både svake og sterke elever, men føler seg tvunget til å velge de svake elevene. Kaja synes det er spesielt vanskelig å få til gode diskusjoner om hvordan de på best mulig måte kan tilrettelegge og ta vare på elevene med stort læringspotensial, og møter som regel holdninger som de klarer seg selv eller vi får se om vi får tid.

4.6.2 Lærernes behov for kunnskap

“Jeg synes det er fryktelig dumt at det ikke er fokus på de sterke elevene i lærerutdanningen”, uttrykker Kaja når hun blir spurt om det er noe hun skulle ønske hun kunne endre når det kommer til elever med stort læringspotensial. Hun uttrykker videre at hvis det hadde vært mer fokus på denne elevgruppen i lærerutdanningen, ville de kanskje bli fanget opp bedre av lærere og gjerne fått bedre tilpasset opplæring. Kaja sier at det er viktig at de blir identifisert tidlig, og at de får oppfølging som gjør at de forblir sterke opp gjennom skolegangen. Det er ingen selvfølge at de forblir sterke, for at det skal skje trenger de tilpasset opplæring som møter deres forutsetninger, evner og nivå.

Videre sier både Camilla og Anne at det hadde vært greit å få mer kunnskap om å identifisere elever med stort læringspotensial, og hvordan man kan kartlegge hva disse elevene faktisk kan. De er begge enige i at det er vanskelig å vite nøyaktig hva elevene kan, og at det er viktig å ikke la seg blende av deres prestasjoner. Camilla sier “det kan være utfordrende å ikke verken undervurdere eller overvurdere hva eleven får til.” Anne sier at hun kjenner på usikkerhet når det gjelder å gi elevene med stort læringspotensial frihet til å utforske sin egen læring, da hun frykter at de kan gå glipp av grunnleggende og fundamentale ting som kan være vanskelig å ta igjen. Hun sier at “det er vanskelig å vite hvor gode de faktisk er, og

man vet ikke alltid hvor mye man kan slippe dem.” Det kommer frem i intervjuene med både Kaja, Camilla og Anne at det bør bli mer fokus på elevene med stort læringspotensial, og at det bør bli tilbud om etter- og videreutdanning for skoleledere og lærere om elever med stort læringspotensial.

5. Drøfting av funn

Formålet med denne studien er å belyse hvordan seks lærerne tilnærmer seg undervisning og tilrettelegging for elever med stort læringspotensial, samt identifisere eventuelle mønstre og likheter mellom deres erfaringer og tilnærminger. I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte funnene presentert i kapittel 4 *Analyse* ved hjelp av den teoretiske rammen fra kapittel 2 *Teoretisk grunnlag*, for å kunne besvare forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1.3 *Problemstilling og forskningsspørsmål*.

5.1 Særtrekk for elever med stort læringspotensial

Lærerne har hver sin definisjon av hva som kjennetegner elevene med stort læringspotensial, og lærerne deler sine erfaringer basert på elevene som de har erfaring med. Ettersom det er stor variasjon blant elever med stort læringspotensial, er det også variasjon i lærernes uttalelser.

Skogen og Idsøe (2011), Olsen og Skogen (2019) og Idsøe (2014; 2020) skildrer elever med stort læringspotensial som en heterogen gruppe, og sier at det er store variasjoner (Olsen & Skogen, 2019, s. 16; Idsøe, 2014; s. 93; Idsøe, 2020, s. 97). Dette samsvarer med opplevelsene til lærerne i denne studien, som har egne definisjoner. Betts og Neihart (1988) har prøvd å dele denne heterogene elevgruppen inn i seks ulike typer. Dette er den vellykkede, den utfordrende, den skjulte, den som dropper ut, den dobbelteksepsjonelle og den autonome eleven (s. 248). I intervjuene med lærerne i denne studien ser vi at alle lærerne har elever som treffer den første typen når de beskriver elevene som selvsikre, mer modne, sterkt motivert og klare for å lære. En annen lærer trekker frem at elevene kan vise oppførsel som minner om ADHD på grunn av at de kjeder seg, er understimulert eller blir satt

for høye krav til. Dette samsvarer med elevene som Betts og Neihart har kalt for den utfordrende typen ved at de kan vise forstyrrende atferd hvis de kjeder seg eller ikke blir møtt på sitt nivå (s. 249). Det er også elever som lærerne beskriver som passer inn i gruppen autonome elever (s. 250). Dette er elever som lærerne opplever som nysgjerrige, oppegående, engasjerte, initiativrike, selvdrevne og forstår hva som forventes av dem. Elevene som lærerne beskriver som også passer inn i den autonome gruppen kan også passe inn i den vellykkede gruppen ved at disse to gruppene overlapper med at elevene er flinke til å jobbe, og er pliktoppfyllende. De to gruppene som blir kalt skjulte og dobbelteksepsjonelle kan være vanskelig å legge merke til av ulike grunner. De skjulte på grunn av deres eget ønske om å ikke bli lagt merke til, og de dobbelteksepsjonelle på grunn av lærernes sitt fokus på det de ikke får til i stedet for på det de får til (s. 249 - 250). Det kan dermed kanskje tenkes at det sitter elever i klasserommet til lærerne som har deltatt i denne studien som enten tilhører den skjulte eller den dobbelteksepsjonelle, men som ikke får den tilretteleggingen som trengs for at skal fortsette å utvikle sitt potensial. Når det kommer til den fjerde gruppen som blir omtalt som de som dropper er det interessant at det kan være det er noen elever som befinner seg i klasserommet til lærerne i denne studien. Flere lærere nevner nemlig at det er lett for å glemme de sterke elevene, og at elevene med stort læringspotensial kan bli neglisjert. Betts og Neihart (1988) skriver nemlig at de som dropper ut føler på å bli avvist, og neglisjert, som kan føre til at de senere i skoleløpet dropper ut (s. 250). Det kan kanskje være på tide å prøve å gi mer oppmerksomhet til alle elevene slik at det ikke er noen som føler på å ikke bli sett.

Ifølge Idsøe (2014) viser elever med stort læringspotensial ofte en vedvarende interesse for spesifikke områder de er engasjert i (s. 17). Dette fenomenet blir tydelig demonstrert i mine funn, der både Anne og Camilla opplever at elevene kan bli hyperfokusert på det de holder på med, og ikke ønske å avslutte aktiviteten. Begge lærerne trekker frem at det er lesesituasjoner som oftest er vanskelig å få avsluttet på en god måte for alle parter. Idsøe (2014) påpeker at elever med stort læringspotensial ofte kan være bestemte, og dette står i samsvar med lærerens erfaringer (s. 17). Lærerne bemerker at elevene med stort læringspotensial ofte ønsker å gjøre det de allerede kan og det de føler seg trygge på. Elevene blir dermed opplevd som sta og vil fortsette med det de kan. Det er derfor enda viktigere at de blir introdusert for ulike typer tekster slik at de kan utvide horisonten sin.

Lærerne har gjerne ulike kjennetegn som de legger merke til basert på deres tidligere erfaringer med elever med stort læringspotensial, og det er bemerkelsesverdig at de har forskjellig oppfattelse av hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial. Det kan bety at lærerne snakker om helt forskjellige elever selv om alle bruker samme begrep. For eksempel kan det tenkes at en elev Eva tenker at har stort læringspotensial ikke ville blitt kategorisert som en elev med stort læringspotensial av de andre lærerne. Det er også verdt å tenke på hva som hadde skjedd hvis alle lærerne ble møtt med akkurat samme elevgruppe, og fått beskjed om å identifisere elevene som lærerne mener har stort læringspotensial. Ettersom elever med stort læringspotensial er en såpass heterogen gruppe, og viser evnene sine på ulike måter, vil det ikke være mulig å lage en fasit over kjennetegn som lærere som vil treffe alle elevene. En liste av kjennetegn kan heller fungere som retningslinjer som lærerne kan ta i bruk i tillegg til skjønn for å avgjøre om en elev har stort læringspotensial.

5.1.1 Sosiale trekk

Elever med stort læringspotensial har en tendens til å bli hengende utenfor sosialt. De melder seg fort ut av å være sosial med andre, prioriterer voksne, og er på jakt etter likesinnede, ifølge Idsøe (2014, s. 17). Læreren Anne uttrykker at det er vanskelig å finne en beskrivelse som passer for alle elever med stort læringspotensial som hun har erfaring med. Etter litt tenkepause uttrykker hun at elevene kan foretrekke voksne fremfor andre barn, og at elevene sier at de andre elevene er kjedelige og barnslige. Tre av lærerne i studien sier at elevene med stort læringspotensial trenger å trene på sosiale ferdigheter. Lærerne opplever at elevene sliter med å være en del av fellesskapet, og at de sliter med å etterleve sosiale normer og regler i både lek og gruppearbeid. Skogen og Idsøe forklarer at de sosiale vanskelighetene ofte skyldes elevenes med stort læringspotensial sitt avanserte språk og ferdigheter (s. 93).

5.1.2 Elever med stort læringspotensial sitt forhold til skolearbeid

Ifølge Idsøe (2014) er det flere karakteristika som kjennetegner elever med stort læringspotensial. Disse inkluderer blant annet at elevene har en faglig kompetanse som

overstiger deres aldersgruppe, og har behov for færre repetisjoner enn andre elever (s. 18). Dette samsvarer med opplevelsen Randi sitter med. Hun trekker frem at et særtrekk ved elevene er at de ofte har kjennskap til materialet før det blir presentert i skolesammenheng, og at de trenger ingen eller få repetisjon av nytt lærestoff. Ikke bare har elevene med stort læringspotensial ikke behov for mange repetisjoner, men mange repetisjoner kan ha negative virkninger. Det kan føre til at utviklingen stagnerer, og elevene ikke får utnyttet sitt potensial. Skogen og Idsøe (2011) og Lenvik (2022) skriver at elevene kan bli frustrerte over skolen ved å måtte jobbe med repetitive oppgaver, noe som igjen kan føre til at elevene arbeider saktere, viser forstyrrende atferd i klasserommet, føler seg neglisjert og føler frustrasjoner over skolen som i verste fall kan lede til at de dropper ut av skolen (2011, s. 93; 2022, s. 229, 231). I intervjuene kom det frem at elevene gjør færre oppgaver fordi de ikke ser noe hensikt i å fullføre oppgavene når de bare får de samme type oppgaver som de allerede har vist at de kan.

Et annet kjennetegn på elever med stort læringspotensial når det kommer til skolen er at de tidlig utvikler leseferdigheter (Idsøe, 2020, s. 97). Dette kommer tydelig frem i intervjuet med Anne som uttrykker at et særtrekk med elevene med stort læringspotensial er at de har leseflyt når de starter på første trinn, og dermed slipper den samme strevingen og motbøren som jevnaldrende møter i den første leseopplæringen. Samtidig sier Randi at ikke alle elevene med stort læringspotensial har helt leseflyt, men at det ikke tar lang tid før de får det, og at elevene er tydelig kommet lengre i utviklingen av leseferdighet enn jevnaldrende.

I tillegg til høyere faglig kompetanse og tidligere utvikling av leseferdigheter kjennetegnes elevene med stort læringspotensial også av at de har gode kommunikasjonsevner både muntlig og skriftlig og er i stand til å formidle kunnskap på en effektiv måte (Idsøe, 2014, s. 18, 93). Samtlige lærere uttrykker at elevene med stort læringspotensial er foran sine jevnaldrende når det gjelder faglig kompetanse og kommunikasjonsevner. Idsøe (2020) skriver at elever med stort læringspotensial kjennetegnes ofte av at de har et rikt ordforråd og evnen til å bruke ord i ulike sammenhenger (s. 97). Både Anne og Randi trekker frem dette som særtrekk for elever med stort læringspotensial. Elevene uttrykker seg også gjennom hele og komplekse setninger som formidler deres intensjoner klart og tydelig. Det å ha et omfattende og variert ordforråd er en sentral faktor for å bli dyktigere lesere, ifølge Høigård

(2019, s. 109), og Anne og Randi trekker frem at elevene med stort læringspotensial allerede har et godt grunnlag allerede på første trinn.

Idsøe (2014) observerer at elevene utfører en større mengde skolearbeid enn det som kan forventes av dem (s. 18). Dette fenomenet nevnes også av flere av lærerne, som opplever at elevene med stort læringspotensial gjør mer skolearbeid uavhengig av om det er i kreative eller teoretiske fag. Lærerne trekker også frem at elevene skriver mer, leser mer og produserer mer enn hva som er nødvendig og forventet. Idsøe (2020) og Skogen og Idsøe (2011) skriver at elevene med stort læringspotensial ønsker å tilegne seg ny kunnskap, og ikke bruke tid på oppgaver som er lett. Elevene vil istedenfor arbeide med komplekse og utfordrende oppgaver som er tilrettelagt for dem (2020, s. 97; 2011, s. 90). Dette kan gjøre det vanskelig å jobbe sammen med andre, og kan forklare det Kaja uttrykker om at elevene inntar en sjefsrolle som ikke alltid blir godt mottatt av de andre elevene, og at elevene med stort læringspotensial ofte gir svarene til de andre på gruppen istedenfor å jobbe sammen for å løse et problem.

Alle lærere uttrykker at elevene ofte mister motet, og opplever det veldig tungt hvis de plutselig møter på ting de ikke mestrer, og at lærerne må hjelpe dem med å takle dette. Kaja uttrykker at hun som lærer har et ansvar for å hjelpe elevene med å ivareta og opprettholde lærelyst, og sørge for at de ikke slutter å være nysgjerrige og mister viljen til å lære. Flere lærere i denne studien har merket seg at elever med stort læringspotensial kan ha en tendens til å fremheve seg selv, og skryte over prestasjoner. Elevene gir tydelig beskjed om at de er ferdig med oppgaver, og kommer med kommentarer om hvor lett oppgavene var. To av lærerne sier at de har samtaler med klassen for å minne dem på at det ikke handler om å være først ferdig, men å få utbytte av det som blir gjennomgått. Dette samsvarer med Idsøe (2020) som skriver at å fokusere utelukkende på prestasjoner og resultater hos elevene, kan føre til at elevene blir mer opptatt av å bli bedre enn andre, og være redde for å feile eller å ikke være gode nok (s. 30). Idsøe (2020) skriver at å fremheve seg selv, være redd for å møte motgang, og skynde seg gjennom oppgaver for å bli først ferdig kan hindre elevene i å utvikle en grunnleggende interesse for å lære og utforske nye fagområder, samt gå glipp av viktige læringsmuligheter (s. 30).

5.2 Leseferdigheter hos elever med stort læringspotensial

Elever som har stort læringspotensial innenfor lesing kjennetegnes av at de leser på et nivå som tilsvarer minst to klassetrinn over sine kronologiske jevnaldrende, samt at de foretrekker sakprosa og leser ofte (Idsøe, 2014, s. 93). Dette er noe varierende fra lærerne i denne studien sine opplevelser. Samtlige lærere er enige i at elevene leser på klassetrinn som er høyere enn jevnaldrende, og at de er vant med bøker og besøk på biblioteket. Når det kommer til skjønnlitteratur eller sakprosa, er det sprik i svarene fra lærerne. Enkelte av lærerne nevner at elevene med stort læringspotensial liker best ikke-fiksjon, som trekker frem nysgjerrigheten til å lære nye ting, og resten av lærere nevner at elevene aller helst vil lese fiksjon for å komme vekk fra virkeligheten.

Idsøe (2014) skriver at elever med stort læringspotensial velger passende bøker som de har forventninger om å klare å lese (s. 92). Dette stemmer overens med opplevelsene til lærerne Kaja og Anne, som begge opplever at elevene med stort læringspotensial klarer å velge seg ut bøker de har forutsetninger for å lese. Anne nevner at elevene som er svake lesere gjerne velger bok basert på hvor spennende den ser ut på forsiden, og inni når de kjapt blir igjennom den, og at de dermed ofte kan ende med å velge bøker som Guinness World Records bøker, mens de sterke leseren velger bøker basert på om de føler seg i stand til å faktisk klare å lese boken. Dette er interessant for det kan stemme overens med Idsøe (2014) som sier at elevene ønsker å mestre, og ikke bruke energi på det de synes er for lett eller ikke interessant (s. 17). Kan det kanskje være åpning for å gi elevene med stort læringspotensial enda mer frihet til å velge bøker og tekster som et alternativ til at læreren skal bruke ekstra tid på å finne lesestoff.

Anne uttrykker at elever med stort læringspotensial bruker hensiktsmessige strategier i møte med ukjente og/eller vanskelige ord for å skjønne hva ordet betyr. Elevene som bruker slike strategier kan ifølge Høigård (2019) ikke kalles lesere (s. 227). Høigård (2019) og Roe og Blikstad-Balas (2022) sier at hvis elevene har behov for å se på bilder i teksten for å prøve å skjønne hva teksten og ordene betyr, mestrer de ikke både avkoding og forståelse som ifølge leseformelen (se kap. 2.3.1) er grunnleggende for å kunne bli betraktet som lesere (2019, s.

227; 2022, s. 25). Janne uttrykker at det kanskje ikke er så mange som faktisk kan regnes som lesere når de starter på skolen siden de ikke evner både avkoding og forståelse. Dette samsvarer med Høigård (2019) sin definisjon av hvem som kan kalles lesere (s. 227).

Lundberg og Herrlin (2008) og Lundetræ og Tønnessen (2021) skriver at leseflyt er å ha evnen til å lese en tekst flytende, og med riktig prosodi (2008, s. 15; 2021, s. 112). Dette samstemmer overens med funnene i denne studien hvor samtlige lærere påpeker at elever med stort læringspotensial har automatisert mange ord, og leser uanstrengt og med en viss hastighet. Lærerne opplever også at elevene med stort læringspotensial slipper å stave seg gjennom ord, og ikke trenger å bruke energi på selve avkodingen av teksten.

Den andre komponenten i leseformelen er leseforståelse. Dette skriver Lundberg og Herrlin (2008) at er en ferdighet som utvikles gradvis, og som aldri blir ferdig utviklet. Jo flere ord som automatiseres, jo rikere ordforråd de har og jo flere ganger eleven leser teksten, jo bedre forståelse og leseflyt oppnår de (s. 17). Et par av lærerne i denne studien sier at leseforståelse er en ferdighet som utvikler seg gradvis, og at elevenes leseforståelse blir bedre for hver gang de leser en tekst. Leseforståelsen starter gjerne med å skjønne hva enkeltord betyr, og utvikler seg helt til å klare å lese mellom linjene og få en dypere forståelse av innholdet. Dette samsvarer med hermeneutikken som Lundetræ og Tønnessen (2021) skriver at handler om at gjennomlesningen av en tekst vil være påvirket av forrige gang teksten ble lest. Leseren vil bruke kunnskapen fra tidligere lesingen og på den måten klare å forstå mer av teksten (s. 78).

Kulbrandstad (2022) og Lundberg og Herrlin (2008) definerer leseforståelse som å skape mening i teksten (2022, s. 38; 2008, s. 16). Samtlige lærere forklarer leseforståelse på tilsvarende måter. Lærerne uttrykker at leseforståelse handler om å ha evnen til å forstå det som leses, og at elevene klarer å gjenfortelle innholdet i teksten med egne ord og klarer å svare på spørsmål knyttet til den. I tillegg uttrykker både Anne, Eva og Kaja at elevene klarer å forstå at teksten har et budskap, og ikke har vanskeligheter med å følge instruksjonene i oppgaver.

Lærerne forteller at elevene som har leseforståelse stopper opp underveis i lesingen, og tenker igjennom hva de leser. Dette samsvarer både med Lundberg og Herrlin (2008) sin definisjon av leseforståelse og med forskning gjort av National Reading Panel (2000), som understreker at det er viktig at leseren gir teksten oppmerksomhet for å skjønne betydningen (s. 16). To av lærerne uttrykker at elevene som tilsynelatende leser flytende, fremdeles må få hjelp til å utvikle leseforståelse, og bli introdusert til flere ulike teksttyper. Dette støttes også av Lundetræ og Tønnessen (2021) som skriver at elever må bli introdusert for et variert utvalg av bøker og annet skriftlig materiale for å utvikle leseferdighet (s. 42). Dette kan indikere at selv om elevene med stort læringspotensial leser fort, er det ikke automatisk at de forstår hva de leser eller at leseutviklingen er over jevnaldrende.

5.2.1 Motivasjon for lesing

Bråten (2006) skriver at motivasjonen denne elevgruppen har for å lese i stor grad blir påvirket av egen forventning om mestring (s. 8). Dette støttes av Skogen og Ildsøe (2011) som skriver at elevene med stort læringspotensial ofte er stolte og selvgode, noe som kan vise seg i at de har høye forventninger til seg selv og det de klarer (s. 91). Det kommer frem i flere av intervjuene at disse elevene har positive forventninger til mestring og både oppgaver på skolen og lekser. Det gjør at lærerne opplever elevene med stort læringspotensial som umettelige når det kommer til oppgaver som er interessante for dem.

Ifølge St.meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen*, skjer læring i sosiale fellesskap og et godt læringsmiljø er viktig for alle elevers læring og trivsel. Det å være i et positivt sosialt fellesskap gir rom for læring (St. Meld. nr. 31 (2007-2008), s. 74 - 75). I tre av intervjuene blir det påpekt at alle elevene, inkludert elevene med stort læringspotensial, får økt motivasjon av å bli brukt som ressurs i klasserommet. Dette er uavhengig om de får dele erfaringer, kunnskap og synspunkter eller blir brukt som leseressurs. Dette kan knyttes til sosiokulturell lese-teori som understreker viktigheten av at lesing er en felles aktivitet blant elevene i klassen, og at utvikling av leseferdighet skjer i sosialt samspill med andre (Kulbrandstad, 2021, s. 61).

Lærere har en sentral rolle når det kommer til elevenes språkutvikling. En måte lærere kan være med på å støtte elevenes utvikling av språkkompetanse, leseferdighet og motivasjon for lesing er å gi dem tilgang til et bredt utvalg av bøker og annet skriftlig materialet (Lundetræ & Tønnessen, 2021, s. 42). Janne opplever at bibliotekaren de har på skolen er flink til å finne bøker som treffer både interesse og nivå til elevene, og hjelper på den måten elevene å holde interessen og motivasjonen oppe. Dette er i tråd med Salen (2003, sitert i Roe, 2011) som skriver at motivasjon gir økt leseferdighet, og økt leseferdighet gir økt motivasjon (s. 12). Bibliotekaren som Janne nevner hjelper elevene til å finne og lese bøker som treffer deres interesse, og er med på å opprettholde elevene sin motivasjon for lesing. Dette kan gjøre at elever med stort læringspotensial forbedrer leseferdighetene sine og utvikler sitt potensial videre.

5.3 Skole-hjem samarbeidet og sosioøkonomisk status

En forskningsartikkel av Drugli og Nordahl (2016) understreker betydningen av at godt samarbeid mellom skole og hjem, der foresatte har en aktiv rolle i samarbeidet. Slikt samarbeid har vist seg å ha positive konsekvenser for barn og unge på flere områder som er relatert til skoleprestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kommer frem i tre av intervjuene i denne studien at foreldre stort sett er engasjerte og vil bidra til at elevene oppnår sitt potensial. Det kommer likevel frem i et av intervjuene at foreldrene kan stille for høye forventninger og krav som da kan påvirke elevene negativt. Kaja har erfaring at hvis elevene møter forventninger og krav de ikke har forutsetning for å mestre, kan det føre til at elevene mister motivasjonene til å jobbe, og etter hvert utvikle dårligere selvbilde. Jeg tror derfor det kan være viktig at læreren gir tilbakemeldinger til foreldre om hvordan eleven ligger an, og at det blir en enighet mellom læreren og foreldrene om hva som er fornuftige krav og forventninger til eleven.

Ifølge Skogen og Idsøe (2011) er skole-hjem samarbeid nødvendig for å gi elevene mulighet til å kunne utvikle og oppnå sitt fulle potensial (s. 94). Lærerne i denne studien uttrykker at skole-hjem samarbeid er viktig for at alle elevene skal få oppnå sitt fulle potensial. Lærerne opplever foresatte til elevene med stort læringspotensial som initiativrige, "på", og som at de

har lyst til at barnet skal lykkes på skolen. På den andre siden sier en av lærerne at foreldrene kan være litt for aktive, og kan ha sterke meninger om hva og hvordan ting skal gjøres og læres. Denne læreren sier at foreldrene i tillegg kan være stresset for at barnet skal begynne på skolen, og kan prioritere innlæring av blant annet tall og bokstaver fremfor det sosiale. Dette har da fått negative konsekvenser for elevene som da ofte kan slite sosialt når de starter på skolen.

I NOU nr. 14 (2016) står det at skole-hjem samarbeid kan være påvirket av elevenes sosioøkonomiske status, og at foreldre med høyere sosioøkonomisk status kan ha større muligheter til å delta i skole-hjem samarbeid og støtte barna sine i skolen (NOU 2016: 14, 2016, s. 51). Samtlige lærere i denne studien sier at elever med stort læringspotensial gjerne har engasjerte og deltakende foreldre som går foran som et godt eksempel når det kommer til både lesing og skole. En av lærerne sier at gutter som har stort læringspotensial ofte har fedre som er deltakende i skolen, og som går foran som et godt forbilde.

Etnisitet kan være et vanskelig tema å snakke om, og det kom tydelig frem i intervjuene med lærerne. På spørsmål om familiens bakgrunn, inkludert etnisitet og utdanning, er det kun to av lærerne som eksplisitt nevner elevene etnisitet og det er etter min mening ganske interessant. Randi og Kaja påpeker begge at deres erfaring med elever med stort læringspotensial er at de kommer fra etnisk norske hjem. Lærerne har ikke erfaring med elever med stort læringspotensial som har en annen bakgrunn. Det er vanskelig å finne teori som støtter eller motsier dette, men det er mulig å trekke det som en motsigelse til (Utdanningsdirektoratet, 2021; Skogen & Idsøe, 2011; Olsen & Skogen, 2019; Idsøe, 2014; 2020) som skriver at elevene er en svært sammensatt og heterogen gruppe som er like forskjellige som andre barn og unge (2021; 2019, s. 16). Det er derfor etter min mening fornuftig å anta at det er elever med stort læringspotensial med ulik etnisitet, og ikke bare norsk. Dette er viktig å reflektere over, for det kan være det sitter mange elever i norske klasserom som ikke er etnisk norske med stort læringspotensial, men som ikke viser kjennetegnene lærerne ser etter for å identifisere elever med stort læringspotensial. De kan dermed også havne i gruppen Betts og Neihart (1988) kaller for dobbelteksjonelle elever. Dette er elever hvor fokuset blir på hva elevene ikke klarer istedenfor på det de klarer, og de blir dermed regnet som enten svake eller som gjennomsnittet (s. 3). Dette kan også være et

område det bør bli sett nærmere på i fremtiden, og som kanskje kan være øyeåpnende for noen.

5.4 Tilpasset opplæring

Opplæringen i skolen skal være tilpasset den enkelte sine forutsetninger, evner og kunnskaper (Opplæringslova, 1998, §1-3), og dette er samtlige lærere enig i. Lærerne uttrykker også at elevene har rett til oppfølging der de har mulighet til å oppleve suksess og mestring.

Ifølge Håstein og Werner (2014) er det underliggende prinsippet når det kommer til tilpasset opplæring at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen (s. 22). Forfatterne skriver at norsk skole skal være for alle, og undervisningen må være variert og fleksibel slik at alle skal kunne utvikle seg og lære (s. 23). I denne studien uttrykker tre av lærerne at de prøver å gi elevene mulighet til medbestemmelse. Randi og Kaja uttrykker at de prøver å ha en god dialog med elevene for å la dem få jobbe på måter som passer dem best. Anne gir foreldre en mulighet til å være med på å bestemme vanskelighetsgrad og mengde på lekser for at det ikke skal bli for vanskelig eller for mye for elevene. Randi og Kaja sin måte å prøve å gi elevene mulighet til medbestemmelse samsvarer med NOU (2016: 14, 2016) som skriver at å tilpasse undervisningen innebærer at elevene skal kunne få mulighet til å lære på en måte som passer dem best.

Elevene har rett til å bli møtt på det nivået de er på for å opprettholde deres interesse og motivasjon. Det er dermed viktig å inkludere sosiokulturell læringsteori og Vygotskys (1978) ideer om en proksimal utviklingszone når man ønsker å implementere differensiert pedagogikk. For å hjelpe elevene til å flytte sin proksimale utviklingszone, er det avgjørende at undervisningen tilpasses deres nivå, forutsetninger og evner. Dette kommer tydelig frem i funnene i denne studien hvor samtlige lærere sier at de må gi elevene med stort læringspotensial utfordringer på det nivået slik at de får mulighet til å utvikle seg videre. Retten til tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven §1-3 (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Lærere som vil få til en effektiv og god differensiering for alle elever, inkludert elever med stort læringspotensial, må være i en stadig sirkel av oppfølging og vurdering, tilpasning og refleksjon, og være klar over variasjonene mellom alle elevene, ifølge Idsøe (2014, s. 34) Samtlige lærere i denne studien trekker frem viktigheten av å kjenne styrkene og svakhetene til hver enkelt elev. Ved å kjenne elevene såpass godt, og klare å gi dem oppgaver som spiller på deres styrker, vil det kunne gjøre at elevene holder på driven de har inni seg til å fortsette å lære.

5.4.1 Differensieringsstrategier

En praktisk tilnærming til differensiert pedagogikk er verkstedspedagogikk. Ifølge Arne Trageton (1992) er verkstedspedagogikk en måte å differensiere opplæringen på, som tar utgangspunkt i lek. Verkstedspedagogikk er en måte å få et overblikk over alle elevene i klassen, og for å finne ut hvem, hva og hvordan opplæringen kan bli tilpasset enkeltelever (s. 17). Randi gir uttrykk for at hun i tillegg til å ta i bruk tradisjonell stasjonsundervisning, også bruker denne formen for differensiert pedagogikk. Hun peker på at dette er en måte å gi alle elevene, inkludert elever med stort læringspotensial, en mulighet til å jobbe sammen, og at det kan utjevne forskjeller da det ikke er produktet, men prosessen og arbeidet som er fokuset.

Alle elever, også elever med stort læringspotensial, drar fordel av differensiert undervisning for å sikre at deres ferdigheter kontinuerlig forbedres (Idsøe, 2014, s. 98). Ifølge Idsøe (2014) reagerer elever med stort læringspotensial svært positivt på å bli tilbudt differensiert opplæring og faglige utfordringer som samsvarer med deres evner, behov og interesser. Elevene blir mer motiverte, presterer bedre og utvikler sterkere selvbilde og tro på seg selv (s. 36). To av lærerne er flittig brukere av åpne oppgaver i norskfaget for å differensiere undervisningen. De sier at det er en mulighet for elevene å jobbe ut fra sine forutsetninger og evner, og at det er med på å gi alle elevene mestringsfølelse.

Ifølge Idsøe (2020) finnes det ulike tilpasningsmetoder som lærere kan anvende for å imøtekomme behovene til elever med stort læringspotensial (s. 29). I samsvar med Idsøes

(2020) forskning, uttrykker alle lærerne at de benytter seg av ulike strategier når det gjelder å håndtere situasjoner der elevene fullfører gitte oppgaver raskere enn sine klassekamerater, alt fra å få lov til å gjøre mer engasjerende oppgaver og få en oppgavebok fra høyere trinn til å bli brukt som hjelpelærer i klassen. Randi uttrykker at når elevene er ferdige med gitte oppgaver, blir de brukt som hjelpelærere i klassen, slik at de ikke blir arbeidsledige eller kjeder seg. Imidlertid benytter ikke Kaja elever med stort læringspotensial som hjelpelærere i klassen, på grunn av hennes personlige erfaring. Randi sin bruk av elever som hjelpelærer strider mot Idsøe, mens Kaja sine ytringer er samstemte med Idsøe. Dette kan tyde på at personlig erfaring har en påvirkning på hvordan lærere legger opplæringen for elever med stort læringspotensial. Idsøe (2020) advarer nemlig mot å bruke elever med stort læringspotensial som hjelpeassistenter for andre elever. Dette kan føre til at elevene mister interessen for faget, og kan hindre dem i å utvikle seg videre. Elevene trenger at læreren gir dem utfordringer, støtte, stimuli og veiledning for at elevene kan oppnå sitt fulle potensial (s. 29 - 30).

Idsøe (2014) skriver at en pedagogisk strategi for å differensiere opplæringen til elever med stort læringspotensial er å ta i bruk akselerasjon, som gir elever med stort læringspotensial tilbud om raskere progresjon eller undervisning på et høyere klasstrinn enn deres jevnaldrende (s. 40). I denne studien har de seks lærerne presentert ulike metoder som de bruker for å tilpasse undervisningen til elever med stort læringspotensial som går under begrepet akselerasjon. Fire av lærerne uttrykker at de tilbyr elevene individuelle oppgaver fra et høyere og mer krevende nivå enn resten av klassen. To av lærerne bruker digitale ressurser for å gi elevene oppgaver fra høyere trinn. En annen lærer uttrykker at elevene som har vist at de kan bokstavene får slippe å jobbe med bokstavinnlæring, og i stedet får oppgaver som er bedre tilpasset deres ferdigheter. Hattie (2009) skriver at effekten av akselerasjon er positiv, og at elever som deltok i akselerasjonsprogrammer oppnådde betydelig høyere prestasjoner sammenlignet med elever på samme alder og evnenivå som ikke var involvert i akselerasjon (s. 100). I denne studien kommer det også frem at flere lærere lar elevene besøke høyere trinn eller får norskpensum fra høyere klasstrinn for å få tilstrekkelige utfordringer. Dette er noe lærerne sier at de ikke ønsker, og begrunner dette i at lærestoffet plutselig blir for vanskelig og elevene da kan føle på å ikke mestre eller å være dårlig.

På den andre siden viser studier av Robinson (2008, sitert i Idsøe 2014) at akselerasjon kan føre til lavere akademisk selvbilde og selvfølelse enn de hadde da de var klassens beste i et mindre konkurransepreget miljø (s. 41). Basert på dette argumenterer Idsøe (2014) for å gjennomføre tiltak for barn med stort læringspotensial innenfor et inkluderende klasserom, hvor de får passende utfordringer og samtidig kan føle seg flinke og oppleve mestring.

Bruk av stasjonsundervisning er en metode for å differensiere norskundervisningen på, og som kan brukes som en form for akselerasjon i klasserommet. Det kan gi lærerne mulighet til å se alle elevene, og tilby en variert arbeidstime som inneholder oppgaver innenfor forskjellige emner. To av lærerne i denne studien, Janne og Eva, gir uttrykk for at de bruker stasjonsundervisning aktivt, og flere dager i uken. De har fire stasjoner, og hvor en av dem er lærerstyrt. Begge lærerne sier at den lærerstyrte stasjonen gir dem mulighet til å se alle elevene i løpet av timen. Begge lærerne er alene i klasserommet når de jobber med stasjonsundervisningen. Janne gir ikke noen spesifikke detaljer om hvordan de eventuelt tilpasser undervisningen til de sterke elevene, og dette kan indikere at bruken av stasjonsundervisning i Janne sitt klasserom gjør at opplæring i begrenset grad er tilpasset til elever med stort læringspotensial. Eva uttrykker at når hun har stasjonsundervisning tilbyr hun alle elevene oppgaver med ulik vanskelighetsgrad på hver stasjon, som kan indikere at hennes måte å bruke stasjonsundervisning også er inkluderende for elever med stort læringspotensial. Det kan også være interessant å merke seg at Janne og Eva har svært ulik mengde arbeidserfaring, og at det kanskje har vært større fokus på tilpasset opplæring i utdanningen til Eva som har ble ferdig våren 2022, noe som kanskje har gjort henne mer bevisst på tilrettelegging enn Janne.

Når Janne ikke benytter stasjonsundervisning, prøver hun å tilpasse undervisningen til elevene med stort læringspotensial ved å gi dem større og mer utfordrende oppgaver som de kan samarbeide om. Dette er i samsvar med både Idsøe (2020) og Lenvik (2022) som skriver at det er fordelaktig å gi tilbud om oppgaver som gir rom for dybdelæring og tverrfaglige oppgaver, samt å gi selvstendige oppgaver over lengre tidsperioder (s. 61, s. 229).

Belønningen for elevene med stort læringspotensial er økt motivasjon og engasjement, samt at de utvikler avansert tenkning og bedre evne til å samarbeide, og får bedre læringsutbytte og en dypere forståelse av tema eller emne (s. 61).

En annen differensieringsmetode er beriking, som vil si aktiviteter eller oppgaver som gir mulighet for mer dybde, bredde, kompleksitet, abstrahering og utfordring (Idsøe, 2014, s. 40). Målet med beriking er å gi elevene anledning til å involvere seg mer innenfor et fag enn det ville vært anledning til uten tilrettelegging, og det kan gi elevene med stort læringspotensial mulighet til å utvikle andre ferdigheter enn jevnaldrende (s. 40). Lærerne i denne studien bruker ulike metoder for å tilby elevene beriking av lærestoffet. Det kommer frem i intervjuer at lærerne gir elevene krevende oppgaver, problemløsning- og samarbeidsoppgaver. Elevene får også mulighet til å lese valgfri bok som gir dem mulighet til å selv velge om de vil gå dypere inn i et tema, eller lære noe som er utenfor kompetansemålene. Alt dette er former for beriking som kan bidra til å holde på elevenes motivasjon, og la dem utvikle litt andre ferdigheter, og gå dypere inn i tema de er interesserte i.

Bruk av smågrupper er også en metode å differensiere undervisningen på, ifølge Idsøe (2020). Hun skriver at smågrupper kan oppfordre elevene til å tenke mer avansert og diskutere og utfordre hverandre på en annen måte enn det selvstendig arbeid gjør (s. 61). Kaja uttrykker at de noen ganger har nivådelte grupper for å gi elevene mulighet til å fokusere på ulike ting. Dette begrunner hun med at elevene får mulig til å utfordre seg skikkelig og føle seg ivaretatt. Bruk av smågrupper merker Kaja gir elevene med stort læringspotensial økt motivasjon som fortsetter selv når de er tilbake i klasserommet. Elevene får mulighet til å diskutere seg imellom, og til å samarbeide med andre som er på samme nivå.

5.4.2 Motivasjon for læring

For å kunne gjennomføre undervisningen på en måte som gjør at elevene med stort læringspotensial får et godt grunnlag for å utvikle seg, er det viktig at elevene er motiverte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9). Dette finner vi i intervjuene med Anne, Kaja og Randi. Alle de tre lærerne opplever at når elevene med stort læringspotensial får oppgaver som treffer

deres interesse, er det ikke grenser for hva de vil gjøre. En av metodene Randi bruker til elever med stort læringspotensial er å gi dem oppgaver som handler om temaer de er interesserte i. Disse elevene blir gitt oppgaver innenfor samme tema som resten av klassen, men innenfor emner som de interesserer seg for. Det har for eksempel hendt at elevene med stort læringspotensial får tekst om naturen og insekter, og skal finne sammensatte ord, mens de andre elevene i klassen får oppgaver som er hentet fra læreboken. Dette er interessant for det kan tyde på at det blir en forskjellsbehandling blant elevene, og at de andre i klassen ikke får tekster og oppgaver som er rettet spesielt mot deres interesser. Det vil nok ikke være mulig å gi alle elever oppgaver basert på deres interesser uten at det vil ta opp alt for mye tid. Elever med stort læringspotensial trenger annet opplegg enn jevnaldrende i utgangspunktet, og læreren må uansett bruke tid på å finne opplegg som passer deres nivå. Kanskje det gjør at det mulig å gi elever med stort læringspotensial oppgaver innenfor deres interessefelt, noe som kan gjøre det lettere å finne oppgaver elevene synes er spennende og motiverende.

Ifølge Lundetræ og Tønnessen (2021) innebærer begynneropplæring i lesing å sikre at alle elever har optimale forutsetninger for å lykkes, og dermed kunne delta aktivt i samfunnet på en kritisk og reflektert måte (s. 23). De mener det er nødvendig å utvikle fonemisk bevissthet før selve leseopplæringen kan begynne (s. 44). Mange skoler prioriterer å utvikle fonemisk bevissthet hos elevene før de introduseres for bokstavene, for å sikre en god forberedelse til leseopplæringen (s. 44). Samtidig kommer det frem i intervjuene at underlying, faglig stagnasjon, skolevegning og mangel på motivasjon kan være konsekvens av å måtte gjøre det samme som resten av klassen. Dette er i tråd med Idsøe (2020) som skriver at en konsekvens av å få oppgaver som ikke er utfordrende kan gjøre at elevene med stort læringspotensial mister motivasjonen, og som igjen kan stoppe dem fra å utvikle seg. Hvis skolen føler en fast rekkefølge i leseopplæringen kan det være ekstra viktig å gi elever med stort læringspotensial tilpasset opplæring, slik at de slipper å jobbe med oppgaver de allerede har mestret.

Idsøe (2020) skriver at lærere gjør flere vanlige fallgruver som kan hindre elevene med stort læringspotensial i å utvikle seg og oppnå sitt fulle potensial (s. 29). En av disse fallgruvene er å gi elevene med stort læringspotensial flere av samme type oppgaver eller å gi enkle og

kompliserte oppgaver som ikke krever at de strekker seg eller jobber hardt for å mestre disse (s. 29). Dette kan føre til at elevene kjeder seg og mister motivasjonen for faget. De kan også hindre elevene med stort læringspotensial i å utfordre seg selv, og utvikle seg videre (s. 29). I denne studien kommer det fram at samtlige lærere gir de samme oppgavene til alle elevene, inkludert elevene med stort læringspotensial, og at det er veldig lett å bare gi flere av samme type oppgaver når elevene er ferdige. Dette er noe de sier at de prøver å unngå, og forsøker heller å tilby mer spennende aktiviteter som er med på å motivere elevene med stort læringspotensial istedenfor at elevene skal føle det som straff å bli fort ferdig. Samtlige lærere påpeker at det som er med på å motivere elevene er når de får oppgaver som er tilpasset både vanskelighetsgrad og interesse. Elever som er motiverte er utholdende, nysgjerrige og klarer å arbeide målrettet (Kunnskapsløftet, 2006, s. 3).

5.5 Læreres dilemma: Balanse mellom å tilpasse undervisning for elever med ulikt læringspotensial

Alle lærerne uttrykker at de har lett for å glemme elevene med stort læringspotensial, og aktivt må huske at de er til stede og trenger oppmerksomhet. Det begrunner de i tidsmangel og personalmangel i klasserommet, og disse barrierene finner vi igjen i Gibbs (2022) sin studie (s. 8). Det kommer også frem i Gibbs sin studie at organisering, sprik mellom elevene, manglende materialet, og manglende støtte fra kollegaer og ledelse er hindringer som lærerne føler på for å tilpasse undervisningen til elevene med stort læringspotensial (s. 9).

Lærerne i denne studien opplever stort sprik mellom elevene, og det er interessant at trinninndelingen fremdeles er slik den har vært i mange år. Lærerne i denne studien forteller om både elever som er langt ifra klar til å begynne på skolen og elever som på første trinn hospitere på fjerde trinn for å få nok utfordringer. Det kan tyde på at det kanskje er på tide å revurdere hvordan klassetrinnene er delt opp. Det kan også være lurt å vurdere om det både bør bli flere muligheter for elever med stort læringspotensial til å utfordre seg i skolegangen, og vurdere om det bør være mulig å gi en roligere, eller forsinket, start til elever som ikke er klare for skolen.

Ifølge Gibbs (2022) sin studie ble det avdekket at krav fra skolen slik som en fast og infleksibel læreplan er hindringer lærerne møter i forsøk på å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial (s. 9). Eva uttrykker at hun føler seg låst til en fast timeplan, og føler på mangel på frihet til å undervise på sin måte. Fast timeplan og kompetansemål gjør at elevene med stort læringspotensial må sitte gjennom blant annet bokstavinnlæring selv om de har vist at de kan dette. Dette kan være veldig uheldig for elevene, og kan igjen føre til at de mister motivasjon og ønske om å være på skolen.

Ved å både støtte seg på hva Idsøe (2014), Gibbs (2022) og de seks lærerne i denne studien nevner som barrierer for å gi tilpasset opplæring, og hvordan de mener det går utover elevene med stort læringspotensial, kan det virke som elevene med stort læringspotensial blir neglisjert på grunn av begrensninger i tid, materiell og ressurser (s. 98). Det kommer også frem fra lærerne i denne studien at elevene som sliter faglig blir prioritert når det kommer til å få tildelt tid og ressurser. De blir prioritert for å kunne få mulighet til å tilegne seg den kunnskapen andre elever i klassen innehar, og elever med stort læringspotensial blir oversett og gitt mindre oppmerksomhet. Da vil jeg trekke frem et sitat fra en av informantene som er: "De sterke elevene blir usynlige for de voksne", og dette føler jeg er treffende for å oppsummere hvordan det kommer frem at elevene med stort læringspotensial blir ignorert og glemt.

5.5.2 Lærernes behov for ressurser

Idsøe (2014), Gibbs (2022) og Lenvik (2022) gir alle uttrykk for at det kan være utfordrende å gi tilpasset undervisning til elever med stort læringspotensial på grunn av flere ulike barrierer i hverdagen. Ifølge Gibbs (2022) sin studie er det som oftest går igjen hos lærerne at de føler på manglende ressurser i form av materiell (s. 8). To av lærerne i denne studien påpeker særlig at det mangler passende leserressurser for sterke lesere på første trinn. Dette gjelder både ønske om mer avansert lesing som samtidig passer interesse- og modningsnivået til elevene, og ønske om leserressurser i begynneropplæringen som fokuserer på andre områder enn bokstavinnlæring.

Et annet sentralt tema som ble avdekket i Gibbs (2022) sin studie er begrensninger i tid (s. 9). Dette omfattet både tid for planlegging og forberedelse, men også gjennomføring av undervisningen som ville sikre tilpasset opplæring for elevene med stort læringspotensial (s. 9). Det kommer frem i samtlige intervju at hvis lærerne hadde hatt mer tid så ville tiden bli brukt på å lage mer individuelle opplegg, utforske effektive læringsaktiviteter, tilby mer omfattende og tidkrevende prosjekter, og ikke minst på å vurdere nivå og kompetanse til elevene med stort læringspotensial.

Idsøe (2014) skriver at manglende ressurser går på bekostning av elevene med stort læringspotensial. Dette gjelder spesielt voksne ressurser, både som ekstra hender i klasserommet og som hjelp til å organisere elevgruppen og kunne tilrettelegge for elevene med stort læringspotensial (s. 98). Det kommer frem i intervjuene i denne studien at mangel på voksne gjør det vanskelig å følge opp alle elevene, og at blant annet felles gjennomgang i klassen er vanskelig. Elevene med stort læringspotensial blir glemt, tilsidesatt, og nedprioritert på grunn av manglende voksne i klasserommet. Lærerne nevner at de som oftest er alene i klasserom, og at de da må gjøre vanskelige prioriteringer.

Det er ikke bare i klasserommet det kan være nødvendig med ekstra voksne ressurser. Det kan være vel så viktig at elevene med stort læringspotensial får tilbud om alternative opplegg utenfor klasserommet. I opplæringsloven §8-2 står det at det ikke er lov å dele klasser i faglig nivådelte grupper over lengre tid, men at i deler av opplæringen er det lov å dele gruppen i mindre grupper for å ta vare på alles behov for tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, §8-2). En måte som blir presentert i ett av intervjuene er å øke lærertettheten enten i klasserommet eller på småtrinnet, som da kan kombinere elever fra flere trinn på grupper som er på samme nivå for å gi dem tilrettelegging. Informantene i Lenvik (2022) sin doktorgrad uttrykker et ønske om å bruke mer differensierte grupper, men sier at det kan være vanskelig å få til i det norske skolesystemet (s. 229). Det er kanskje på tide å se om det er mulig å gjøre endringer i skolesystemet som åpner opp for at elever med stort læringspotensial kan få mulighet til å jobbe i grupper sammen med elever på samme nivå.

I overordnet del (2017) står det at alle elever som har behov for tilrettelegging utenfor det ordinære tilbudet har krav på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Janne uttrykker et ønske om at selv om elevene med stort læringspotensial ikke strever, vil de kunne ha nytte av spesialundervisning for å få mulighet til å utvikle seg og bli enda tryggere på det de ikke mestrer. Det at dette ikke er mulig kan kanskje skyldes at det er mangel på voksne som kan gi elevene mulighet til ekstra opplæring.

I tillegg til manglende materiell, tid og voksne i klasserommet trekker Idsøe (2014) og Gibbs (2022) frem motvilje og manglende støtte fra ledelse og kollegaer som utfordringer for å kunne aktivt bruke differensiert pedagogikk til elever med stort læringspotensial (2014, s. 152; 2022, s. 9). Lærerne i denne studien opplever at det er mangel på voksne både i og utenfor klasserommet. Det er kanskje en mulighet for at en omorganisering eller bedre utnyttelse av lærere og bedre samarbeid mellom alle lærere og skoleledelsen kan være med på å gi elever med stort læringspotensial bedre tilrettelegging i skolen. Lærerne Kaja og Eva føler begge på manglende frihet til å kunne tilpasse opplæringen til elevene med stort læringspotensial. Lærerne har begge opplevd motstand fra både ledelsen og kollegaer på sine skoler, og føler seg tvunget til å prioritere de svakere elevene. Dette er uheldig for elevene med stort læringspotensial som ikke blir tatt hensyn til, og som blir sittende med oppgaver som ikke er tilrettelagt for dem.

Idsøe (2014) skriver at lærere har en sentral rolle når det kommer til positiv akademisk utvikling for alle elever, inkludert elever med stort læringspotensial. De optimale lærerne til elever med stort læringspotensial er de som blant annet er entusiastiske og er flinke til å differensiere undervisningen (s. 149). Kaja opplever at en del lærere ikke viser tilstrekkelig engasjement for elever med stort læringspotensial. Basert på egen erfaring som elev og som mor til elever med stort læringspotensial er det opp til hver enkelt lærer å tilrettelegge for at elever med stort læringspotensial får en opplæring som er tilpasset deres evner slik at de får fortsette å utvikle seg. Det kan kanskje være nødvendig å undersøke hvordan det er mulig å få skoleledelse og lærere til å engasjere seg i elevene med stort læringspotensial.

5.5.3 Lærernes behov for kunnskap

I TALIS undersøkelsen fra 2018, som er OECDs internasjonale studie av lærere, svarer hver sjette lærer at de har et stort behov for å bedre sin kunnskap om undervisning av elever med

et stort læringspotensial (Thronsdén, Carlsten & Björnsson, 2019, s. 6). Det er tydelig at manglende kunnskap om elevene, og hvordan man legger opp undervisningen er en utfordring. Kaja uttrykker bekymring om manglende fokus på sterke elever i lærerutdanningen i Norge, og ønsker at det skal være større fokus på disse elevene. Dette støttes av Skogen og Idsøe (2011) som skriver at elever med stort læringspotensial trenger lærere som påvirker kvaliteten i opplæringen, og dermed kan gi dem muligheter til å utnytte sitt potensial for læring (s. 69). Dette forutsetter at lærerutdanningen inkluderer kunnskap om elever med stort læringspotensial, og gir alle lærere en grunnutdanning som vektlegger den nødvendige praktiske kompetansen for å tilrettelegge opplæringen for den gruppen (s. 69).

Idsøe (2020) skriver at kunnskap er nødvendig for å sikre at alle elever får opplæringen som trengs for å utvikle sitt potensial og lykkes, og for å få til en helhetlig og effektiv leseopplæring og begynneropplæring for elever med stort læringspotensial (s. 17). Det kan derfor argumenteres at det bør være tilbud om kurs og etter- og videreutdanning for skoleledere og lærere som fokuserer på elever med stort læringspotensial. To av lærerne påpeker at det kan være vanskelig å ikke overvurdere eller undervurdere elevene sine ferdigheter. Det kan være vanskelig å vite hva de kan, og man kan undervurdere elevene i frykt for at de ellers vil få hull i kompetansen sin som det kan være vanskelig å ta igjen. En annen mulig løsning kan kanskje være å gi elevene og familien større ansvar for selv å ta kontroll over og tilrettelegge undervisningen, men samtidig ha god dialog med læreren, og skape et godt samarbeid som alt i alt resulterer i at eleven får utnytte sitt potensial og fortsette å utvikle seg videre.

Flere studier (Paul Frijters et.al, 2013; Phillips & Lonigan, 2009) har vist at gode leseferdigheter ved skolestart er en god prediktor for akademisk suksess i løpet av grunnskolen og større sannsynlighet for å fullføre videregående skole. To av lærerne stiller seg skeptiske til dette, og påpeker at selv om elevene kan virke sterke når de starter på skolen, betyr ikke det at elevene forblir sterke gjennom skolegangen. En av de to lærerne lurte også på om elevene faktisk er så gode som de ser ut til å være, og om de fortsetter å være flinke videre i livet. Idsøe (2020) skriver at det er nødvendig med mer kunnskap for å kunne sikre seg at elevene med stort læringspotensial får tilretteleggingen de trenger for å

oppnå sitt læringspotensial. Uansett hvilke evner og forutsetninger elevene tilsynelatende har når de starter på skolen, er det nødvendig at de får opplæring som gir dem mulighet til å utvikle seg videre, og at de ikke blir forbigått fordi de virker sterke når de starter på skolen. Da er vi tilbake til holdninger som at de klarer seg bra uansett, som ifølge Olsen og Skogen (2019) har vært vanlig i lang tid (s. 16). Konsekvenser av å ignorere elever med stort læringspotensial sitt behov for å bli anerkjent, for å bli sett og å få utfordring, kan være underprestering og atferdsproblematikk, samt at elevene ikke utvikler seg normalt (Idsøe, 2020, s. 28).

6. Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har målsettingen vært å undersøke hvordan seks grunnskolelærer tilpasser begynneropplæringen i norsk, med fokus på leseopplæringen for elever med stort læringspotensial og leseflyt når de starter på første trinn. Datainnsamlingen har blitt gjort ved hjelp av seks semistrukturerte intervju med grunnskolelærer som har varierende arbeidserfaring både i begynneropplæringen og med elever med stort læringspotensial og leseflyt. For å svare på problemstillingen har jeg brukt fire forskningsspørsmål som går på ulike området ved å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial.

Hva uttrykker et utvalg lærere er særtrekk ved elever med stort læringspotensial?

Alle lærerne har ulik erfaring med elever med stort læringspotensial, og det er viktig å huske at disse elevene tilhører en heterogen gruppe som gjør at definisjonene fra lærerne skiller seg fra hverandre. Noe samtlige lærere likevel nevner er at elevene har en større motivasjon enn jevnaldrende, og starter på skolen klare til å lære. Et par av lærerne nevner at elevene er forventningsfulle, stolte, interessert i skolen og gjør mer enn forventet av skolearbeid. Elevene kan syns at det sosiale er utfordrende og de kan foretrekke eldre elever og voksne, som kan føre til at elevene blir værende utenfor det sosiale fellesskapet på trinnet.

Hva kjennetegner leseferdighetene til elever med stort læringspotensial i norskfaget?

Et fremtredende kjennetegn ved leseferdighetene til elever med stort læringspotensial er at de leser et høyere nivå enn resten av klassen. Allerede i begynnelsen av første trinn er de

ofte på et lesenivå som tilsvarer minst to klassetrinn over jevnaldrende. Lærerne opplever at elevene klarer å velge adekvate bøker, og velger bøker basert på mengde av tekst, og ikke bare hvordan fremsiden og bildene ser ut. Elevene leser teksten med riktig prosodi og hastighet, samtidig som de får med seg teksten de leser slik at de klarer å gjenfortelle og svare på spørsmål i etterkant.

Hvilke arbeidsmetoder bruker et utvalg lærere i begynneropplæringen for å tilrettelegge leseopplæringen for elever med stort læringspotensial og leseflyt på første trinn?

Den vanligste metoden lærerne bruker for å tilpasse undervisningen er å ta i bruk nivådelte oppgaver i både skolearbeid og lekser, samt å bruke arbeidsbøker og digitale oppgaver som er laget for eldre elever. Lærerne nevner også i ulik grad andre virkemidler, der et par sier de lar elevene hospitere på høyere trinn, et par bruker mye stasjonsundervisning for å tilpasse opplæringen og et par bruker mye åpne oppgaver som gir alle elevene mulighet til å mestre oppgaven ut ifra deres evner og forutsetninger. Samtlige lærere gir også uttrykk for at det er viktig med bra skole-hjem samarbeid for å kunne gi elevene best mulig sjanse for å oppnå sitt fulle potensial, og to av lærerne uttrykker eksplisitt at de streber etter å gi elevene og foresatte mulighet til medbestemmelse i forhold til mengde og vanskelighetsgrad på lekser slik at det ikke skal bli for lett, vanskelig, lite eller mye.

Hva opplever et utvalg lærere som utfordrende i arbeidet med å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial i begynneropplæringen i norskfaget?

Lærerne innrømmer tidlig at de faglig sterke elevene ofte blir glemt, og at lærerne aktivt må huske at de også trenger støtte og ikke bare overlates til seg selv. Lærerne sier at de prøver så godt de kan, og alle nevner at mangel på tid og voksne er den største barrieren for å kunne gi tilpasset opplæring til elevene med stort læringspotensial. To lærere trekker frem manglende støtte fra ledelse og kollegaer i arbeidet, og føler på å bli tvunget til å bruke all tid på de svakere elevene. En lærer føler på manglende frihet i opplæringen, og at det er urettferdig overfor elevene med stort læringspotensial at de må sitte igjennom bokstavinnlæring på første trinn når de kan bokstavene fra før. En annen lærer føler på manglende leseressurser til de sterke leserne på første trinn, og at det er med på å hindre deres utvikling.

6. 1 Konklusjon

Jeg har undersøkt hvordan seks grunnskolelærere tilpasser leseopplæringen til elever med leseflyt når de starter på første trinn gjennom seks kvalitative intervjuer med lærere som har erfaring med både begynneropplæring i norsk, og erfaring med elever med stort læringspotensial med fokus på den første leseopplæringen. Intervjuene ble analysert gjennom tematisk analyse og flere viktige tema ble identifisert. Det kommer frem at tilrettelegging i begynneropplæringen for elever med stort læringspotensial er i stor grad avhengig av lærerens egen holdning og vilje. Samtidig rapporterer de seks lærerne i studien at mangel på tid, voksne, ressurser og organisering gjør at det blir manglende tilrettelegging uansett hvor stor viljen er.

Studien er kvalitativ og kan ikke si noe om hvor utbredt disse oppfatningene og erfaringer er blant andre lærere. Samtidig belyser den viktige utfordringer med å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial. Selv om slike elever får en viss grad av tilpasset opplæring, avhengig av lærerens motivasjon og kunnskap, viser disse intervjuene at det er rom for forbedring. Det er ut til å være behov for både mer kunnskap blant lærere om hvordan tilrettelegge for elever med stort læringspotensial, og behov for mer ressurser og støtte fra ledelsen for å gjøre denne tilretteleggingen i praksis. Et mulig greg kan være å rette et ekstra lys mot disse elevene, og gjøre videreutdanning og kurs lettere tilgjengelig for både skoleeiere, lærere og andre voksne som jobber tett med elevene i skolen.

6.2 Videre forskning

Litteraturen viser at det er en økende grad av anerkjennelse av at elever med stort læringspotensial ofte blir oversett i skolesystemet, og lærerne jeg har intervjuet deler denne oppfatningen. For å gi disse elevene den utdannelsen de har krav på er det etter min mening viktig å forske mer på tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Denne studien er begrenset i omfang, og det valgte utvalget kunne vært større og mer heterogent. Lærerne i denne studien er fra ulike aldersgrupper med ulike erfaringer knyttet til denne elevgruppen, men det kunne vært interessant å hatt lærere et bredere utvalg. Det kunne

vært interessant å høre erfaringer fra mannlige informanter, lærere med minoritetsbakgrunn og lærere fra skolen med en stor andel minoritetsspråklige elever.

Et nytt prosjekt vil trolig trenge en større studiepopulasjon enn den nåværende studien og en lengre tidsperiode for å gi tilstrekkelig data. En passende studie kan være en longitudinell studie som spenner over flere år og undersøker hvordan elever med stort læringspotensial presterer over tid, effekten av tilpasset undervisning og hva som påvirker deres akademiske, sosiale og emosjonelle utvikling. Kvalitativ studie som bruker intervjuer eller fokusgrupper med elever, lærere og foreldre, kan gi verdifull innsikt i opplevelser og perspektiver knyttet til tilpasset opplæring.

Videre forskning kan supplere funnene i denne studien ved å undersøke mer detaljert hvordan ulike strategier for tilpasset opplæring kan brukes i begynneropplæringen, og hvordan de kan tilpasses de spesifikke behovene til elever med stort læringspotensial i norskfaget. Forskning på tilpassede undervisningsmetoder kan også bidra til å utnytte disse elevenes potensial og forhindre frafall eller underprestasjon. Det er også viktig i en eventuelt ny kvalitativ studie å være obs på hvordan man definerer "stort læringspotensial", fordi det i denne studien viser at lærerne kan ha ulik oppfatning av begrepet.

For å oppsummere dette prosjektet ønsker jeg å siterer en av informantene: "Kanskje det krever personlige erfaringer for å engasjere seg i elever med stort læringspotensial?"

7. Litteraturliste

- Betts, G. T & Neihart, M. (1988). *Profiles of the Gifted and Talented*. *Gifted Child Quarterly*, 32(2):248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læring*, 2 (2), 3 - 11.
- Departementet for kunnskap og integrasjon. (2006). Kunnskapsløftet 2006: Endringer i læreplanverket for grunnopplæringen [Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)]. Hentet fra [\[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf\]](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf).
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25.april). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Elever med stort læringspotensial. (2021, 8.mars) Utdanningsdirektoratet. (Hentet [07. mai] fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>)
- Frijters, P.J.F., Espeseth, G.A., Berntsen, S., Øgrim, J., Walhovd. & Fjell, A.M (2013). *Predicting academic success among school-aged children: The role of early cognitive assessment and cognitive stimulation*. *Journal of Applied Developmental Psychology*
- Gibbs, K. (2022) *Voices in practice: challenges to implementing differentiated instruction by teachers and school leaders in an Australian mainstream secondary school*. Aust. Educ. Res. (2022). <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00551-2>

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (4.utg). Universitetsforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i teori og praksis* (s. 19-50). Gyldendal Akademisk.
- Idsøe, E.C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E.C (2020). *Differensiering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2022). *Lesing i utvikling*. (3.utg). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lenvik, A.K. (2022). *Gifted Education in Norway: A mixed-method study with teachers and students in Norwegian comprehensive school*. [Doktorgradsavhandling, University of Bergen]. NOASP. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/3018395>
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (2021). *Å lykkes med lesing - tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (2.utg). Gyldendal.
- Moan, E. F. (2013). Den gode leselæreren- en multikunstner?. I M.-B. Waale & M. Krogtuft (Eds.), *Krafttak for lesing i fag* (pp.133–151). Akademika Forlag.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.

- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M.H. & Skogen, K. (2019). *Læringspotensial*. Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3
- Phillips, B.M. & Lonigan, C.J. (2009). *Variations in early literacy skills among latino, black, and white students in early elementary school*. Developmental Psychology
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring - teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Idsøe, I. C. (2011). *Våre evnerike barn*. Cappelen Damm
- St. meld. nr. 16 (2006 - 2007). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- St. meld. nr. 31 (2007 - 2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Fagbokforlaget.

Thronsen, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J.K. (2019). *TALIS 2018 - Teaching and Learning International Survey*. Universitetet i Oslo

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevne-og-hoy-trivsel/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). Veileder: Tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial. Hentet fra

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave

Bakgrunn til informanten

- Alder:
- Utdanning:
- Antall år i skolen:
- Klassesitrinn:

Begrepsavklaring - Elever som kunne lese da de begynte på skolen.

- Hva kjennetegner disse elevene som har stort læringspotensial?
- Hva er du legger merke til ved disse elevene som skiller seg ut fra resten av klassen (klassesituasjon, sosialt, lekser og hjemmearbeid, skoleoppgaver og gruppearbeid)?
- Når merker du at elevene er best? (På hvilken måte skiller de seg fra resten av klassen?)

Leseopplæring

- Hva tenker du på hvis jeg nevner tilpasset opplæring? Hvorfor er tilpasset opplæring viktig for de sterke elevene?
- Hva tenker du på hvis jeg nevner tidlig innsats? Hvorfor er tidlig innsats relevant for de sterke elevene?
- Hva legger du i begrepet leseflyt? Hvordan komme leseflyt til syne hos de sterke elevene?
- Hva legger du i begrepet leseforståelse? Hvordan kommer leseforståelse til syne hos de sterke elevene?
- Hvordan er leseopplæringen i klassen? Hvordan er leseopplæringen til de sterke elevene forskjellig fra de andre elevene i klassen?
- Hva tenker du er nødvendig for å disse elevene den opplæringen og oppfølgingen som de trenger?

Informantens jobb med disse elevene

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvor mange elever har du hatt som hadde leseflyt når de starter på første trinn?
- Føler du at det er noen fellestrekk mellom elevene du har hatt, ift sosio-økonomisk bakgrunn (hjemmesituasjon, familiebakgrunn)
- Hva er det som motiverer disse elevene til videre læring?
- Hvordan tilpasser du skolearbeidet til disse elevene ift. lekser, oppgaver og klasseromssituasjoner
- Hva gjør disse elevene trygge? (lov å være flink, lyst å jobbe, osv...)
- Hva må disse elevene jobbe med? Er det noen områder hvor de sterke elevene ligger på samme nivå eller under de andre i klassen?
- Hva må du som lærer hjelpe disse elevene med?

Informantenes utfordringer med disse elevene

- Hva føler du at det kreves av deg som lærer å jobbe med disse elevene?
- Hva føler kan gjøre det vanskelig å møte disse elevene på best mulig måte?
- Hva tenker du kan gjøre det vanskelig å gi optimal opplæring til disse elevene?
- Hvordan forholder du deg til et samarbeid med hjemmet til disse? Er det noe med skole-hjem samarbeid med elevene med stort læringspotensial som skiller seg ut fra de andre barna i klassen?

Oppsummering:

- Er det noe du har lyst å utdype av det du har sagt?
- Er det noe jeg ikke har spurt om som du har lyst å dele?
- I en drømmesituasjon. Hva kunne du ønsket at tilbudet var til de sterke elevene. Hva skulle du ønske var annerledes til de sterke elevene enn slik det er nå i dagens skole?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Tilpasset opplæring i norsk for elever som har leseflyt når de starter på første trinn?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på tilpasset opplæring for elever som kan lese når de begynner på første trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

- Jeg går på grunnskolelærerutdanningen 1.-7.trinn på Høgskulen på Vestlandet. Jeg har kommet til femte og siste året som betyr at jeg skal skrive en masteroppgave. I denne masteroppgaven skal jeg se om tilpasset opplæring i norsk for elever som har leseflyt når de starter på første trinn. Problemstillingen min er å finne ut hvordan lærere tilpasser disse elevene, og lærerne føler at utfordringene er rundt dette arbeidet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- De informantene som er blitt spurt om å delta i denne undersøkelsen er lærere som har erfaring med disse elevene som har leseflyt når de starter på første trinn. Lærere jeg spør om å delta er lærere som jeg er kommet i kontakt med personlig eller blitt tipset om fra veileder eller kollegaer,

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju. Det vil ta deg ca. 60

minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om leseopplæring, tilpasset opplæring og din erfaring som lærer for disse elevene som har leseflyt når de starter på første trinn. Jeg tar lydopptak av intervjuet som blir transkribert, og etterpå slettet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være undertegnede som vil ha tilgang til personvernopplysninger som blir samlet inn i forbindelse med denne studien.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptakene vil skilles med nummer som vil bli lagret adskilt fra navn og kontaktinformasjon. Lydopptak vil kun bli lagret på kodet minnepenn til intervjuet er blitt transkribert. Så snart transkriberinger er fullført vil lydopptaket bli slettet.
- I den ferdige masteroppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne personer.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes? ● Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent [30.05.2023]. Etter prosjektslutt vil alt av lydopptak være slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

- På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i denne studien er i samsvar med

personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Ellen Birgitte Johnsrud, tlf: +47 55 58 58 86,
e-post: Ellen.Birgitte.Johnsrud@hvl.no.
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, e-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ellen Birgitte Johnsrud

(Forsker/veileder)

Renate Karlsen

(Student)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Tilpasset opplæring til elever som har leseflyt når de starter på første trinn", og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)