



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBNO550-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 - Bergen		
Flowkode:	203 MGBNO550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	230
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27045
----------------------	-------

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



MASTEROPPGÅVE

«Jeg ville ha jobbet med/prøvd å finne ut hvorfor det for mange av disse elevene er så vanskelig å produsere f.eks en tekst.» (Camilla): Ein casestudie av utviklingsarbeid for elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa i norsk.

«Jeg ville ha jobbet med/prøvd å finne ut hvorfor det for mange av disse elevene er så vanskelig å produsere f.eks en tekst.» (Camilla): A case study of students with high learning potential in the Norwegian beginners education.

Natalie Steine Lie

Masteroppgåve i norsk (MGBNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Rettleiar: Ellen Birgitte Johnsrud

Innleveringsdato: 15.05.2023

Samandrag

Tema for denne masteroppgåva er elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa i norsk. Elevar med stort læringspotensial er ei gruppe elevar som lenge har blitt nedprioritert og gløymt i norsk utdanningspolitikk. Likevel har elevar med stort læringspotensial fått meir merksemd i løpet av dei seinaste åra, og forskning viser at denne elevgruppa utgjer 10-15 % av elevar i norsk skule. Dette tilseier at ein ikkje lenger kan ignorere viktigheita av at desse elevane blir møtt i skulen. Føremålet med denne oppgåva er å undersøke korleis ein som lærar kan identifisere, tilpasse opplæringa for, og kartlegge norskfaglege ferdigheiter hos elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa i norsk. Eg har undersøkt oppgåva si problemstilling ved å utføre ein casestudie som omfattar ein samtale og intervju med tilsette ved ein skule som har satsa spesielt på elevar med stort læringspotensial. Eg har òg intervjuet ein forskar som har samarbeidd med dei tilsette ved skulen gjennom eit kompetanseutviklingsprosjekt som har gått føre seg i ein periode på to år. Sidan eg visste at lærarane på skulen hadde erfaring med elevar med stort læringspotensial som følge av utviklingsprosjektet, var det einaste kriteriet for utval av informantar til intervju at lærarane skulle ha erfaring innan norsk begynnaropplæring.

Funna mine viser at lærarane har utvikla generell kompetanse for korleis dei kan tilpasse for og kartlegge elevar med stort læringspotensial, men likevel ser dei på spesifikk norskfagleg tilpassing og kartlegging som utfordrande. Lærarane hevdar at dei føler seg kompetente til å identifisere elevar med stort læringspotensial, men nokre er framleis skeptisk til å rapportere det til heimen, ettersom dette kan føre til at eleven får eit uheldig «stempel». Funna mine viser at det framleis er ein veg å gå når det kjem til spesifikk norskfagleg tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial. Vidare forskning kan innebere å få eit innblikk i korleis dei gjeldande elevane har opplevd nytta av eit slikt utviklingsprosjekt. I ein norskfagleg setting kan ein undersøke korleis elevar som kan lese og/eller skrive når dei startar på skulen, opplever tilpassinga av undervisninga.

Abstract

The theme for this master's thesis is students with high learning potential in the Norwegian beginners' education. Students with high learning potential is a group of students that for a long time has been de-prioritized and neglected in Norwegian education policy. Still, students with high learning potential have received more attention during the last couple of years, and research show that this group of students make up a 10-15 % of the student population in Norwegian schools. This indicates that we can no longer ignore the importance of meeting these students needs in school. The purpose of this master's thesis is to investigate how teachers can identify, adapt to, and map Norwegian academic skills for students with high learning potential in the Norwegian beginners' education. I have investigated the research question for the thesis by performing a case study that include a conversation and interviews with the employees at a school that has put a lot of effort into students with high learning potential. I have also interviewed a researcher that have collaborated with the employees at the school through a competence development project that has taken place over a period of two years. Seeing as the teachers at the school had experience with student with high learning potential, because of the development project, the only selection criteria for my informants for the interviews were that the teachers had experience with the Norwegian beginner's education.

My findings show that the teachers have developed general knowledge about how they can adapt education and map academic skills to students with high learning potential, but still, they find specific adaptations in Norwegian education and mapping of Norwegian academic skills, challenging. The teachers claim they feel competent in identifying students with high learning potential, but some of the teachers are still concerned about reporting to the parents, seeing as that can potentially lead to the student being "labeled" in a misfortunate way. My findings show that there is still a way to go considering adapted education specific in Norwegian studies towards students with high learning potential. Further research could involve looking into the relevant students' experience of the usefulness of such a development project. Also, in a Norwegian didactic setting, we could investigate how students who are able to read and/or write when they start school, experience the adapted education.

Føreord

Det er med stoltheit og vemod eg skriv dette føreordet. Det siste året på lærarstudiet har vore krevjande, men mest av alt spennande og lærerikt. Til tross for at studiet har vore utfordrande og tungt til tider, kjennest det uverkeleg og vemodig at det no går mot ein ende. Likevel veit eg at eg har ei spennande og givande framtid i møte, når eg til hausten går frå å vere student til å vere nyutdanna lærar i arbeid.

Først og fremst vil eg takke rettleiaren min, Ellen Birgitte Johnsrud, for gode og motiverande tilbakemeldingar gjennom heile skriveprosessen. Eg set stor pris på alle gode innspel du har gitt meg. Eg vil òg takke medstudentar og rettleiarar for lærerike og motiverande skriveseminar gjennom det siste året på studiet. Vidare vil eg takke alle informantane i prosjektet mitt. Det har vore veldig givande og inspirerande å få eit innblikk i arbeidet de gjer i skulen. Eg er utruleg takknemleg for at dykk har gjort det mogleg for meg å skrive om eit tema eg synest er spennande, og for at eg får vidareformidle kunnskapen de har utvikla til andre. Til slutt vil eg takke foreldra mine som tok meg i mot med opne armar då eg flytta heim midt i studiet, som følge av koronasituasjonen. Takk for at de har motivert og støtta meg gjennom masterskrivinga.

Eg er takknemleg for tida eg har hatt som student på Høgskulen på Vestlandet. Eit kapittel er ved vegs ende, og eit nytt ventar. Dei siste fem åra på masterstudiet har vore lærerike og spennande, og eg sit att med kunnskap og innsikt som eg ser fram til å nytte i læraryrket.

Natalie Steine Lie

Bergen, mai 2023

Innholdsliste

1 INNLEIING	1
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSPØRSMÅL	2
1.2 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA	3
1.3 BAKGRUNN FOR VAL AV METODE.....	3
1.3.1 <i>Desentralisert kompetanseordning</i>	4
1.3.2 <i>Presentasjon av Askeland skule</i>	4
2 TEORIGRUNNLAG	4
2.1 ELEVAR MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL	5
2.1.1 <i>Elevar med stort læringspotensial – ulike personlegdomstypar</i>	7
2.2 UNDERVISNING FOR ELEVAR MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL I NOREG.....	10
2.3 Å IDENTIFISERE OG KARTLEGGJE ELEVAR MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL.....	12
2.3.1 <i>Konkrete kartleggingsmetodar og testar</i>	14
2.4 TILPASSING FOR ELEVAR MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL	16
2.4.1 <i>Organisatorisk differensiering</i>	16
2.4.2 <i>Pedagogisk differensiering</i>	17
2.4.3 <i>Inkluderande klasseromsaktivitetar for elevar med stort læringspotensial</i>	17
2.5 BEGYNNAROPPLÆRINGA I NORSK.....	18
2.5.1 <i>Skriving som grunnleggande ferdigheit</i>	19
2.5.2 <i>Skriving i begynnaropplæringa</i>	21
2.5.3 <i>Lesing som grunnleggande ferdigheit</i>	22
2.5.4 <i>Lesing i begynnaropplæringa</i>	25
2.5.5 <i>Fagleg sterke elevar i begynnaropplæringa i norsk</i>	26
3 METODE	28
3.1 KVALITATIVT FORSKINGSDESIGN	28
3.1.1 <i>Casestudie</i>	29
3.2 KVALITATIVT INTERVJU	31
3.3 UTVAL AV INFORMANTAR	32
3.4 UTFORMING AV INTERVJU	33
3.5 BEHANDLING AV DATA	33
3.5.1 <i>Anonymisering</i>	34
3.5.2 <i>Lyddoptak og transkribering</i>	34
3.6 FORSKINGSETISKE VURDERINGAR.....	34
3.7 TRUVERDET TIL PROSJEKTET.....	35
3.7.1 <i>Reliabilitet</i>	35

3.7.2 Validitet	36
3.7.3 Overføringsevne	37
4 PRESENTASJON AV FUNN	37
4.1 MØTE MED REKTOR OG RESSURSLÆRAR	38
4.1.1 Prosjektet	38
4.1.2 Tilpassingsstrategiar på Askeland skule	40
4.1.3 Identifisering av elevar med stort læringspotensial på Askeland skule	42
4.1.4 Norskfaglege tilpassingar på Askeland skule	43
4.2 INTERVJU MED FORSKAREN	44
4.2.1 Kva er gjort i DeKomp-prosjektet på Askeland skule	45
4.2.2 Tre dimensjonar av kompetanse	46
4.2.3 Konkrete endringar på Askeland skule	48
4.2.4 Kartlegging	48
4.3 INTERVJU MED TRE NORSKLÆRARAR PÅ ASKELAND SKULE	49
4.3.1 Korleis har prosjektet påverka lærarane sitt syn på tilpassa opplæring?	50
4.3.2 Effekten prosjektet har hatt på undervisninga til dei tre norsklærarane	51
4.3.3 Korleis lærarane tilpassar og kartlegg i norskfaget	52
4.3.4 Lærarane sine syn på utfordringar og moglegheiter ved «Tilpassingsprosjektet»	54
5 DRØFTING	55
5.1 KORLEIS IDENTIFISERER LÆRARANE ELEVAR MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL?	56
5.1.1 Identifisering gjennom personlegdomstypar	56
5.1.2 Identifisering ved hjelp av kunnskap om typiske kjenneteikn for elevgruppa	58
5.1.3 Utfordringar ved identifisering	59
5.2 KORLEIS TILPASSAR LÆRARANE NORSKUNDERVISNINGA FOR ELEVAR MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL?	60
5.2.1 Tilpassingar i norskundervisninga ved Askeland skule	60
5.2.2 Utfordringar ved tilpassing for elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa i norsk	65
5.3 KORLEIS KAN LÆRARANE KARTLEGGE LESE- OG SKRIVEFERDIGHEITENE TIL ELEVAR MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL I BEGYNNAROPPLÆRINGA?	66
5.3.1 Kartlegging av skrivning i begynnaropplæringa på Askeland skule	66
5.3.2 Kartlegging av lesing i begynnaropplæringa på Askeland skule	68
5.4 KORLEIS HAR «TILPASSINGSPROSJEKTET» OVERFØRINGSVERDI FOR ANDRE SKULAR?	69
6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	71
6.1 OPPSUMMERING AV DEI VIKTIGASTE FUNNNA	71
6.2 FORSLAG TIL VIDARE FORSKING	73
6.3 RELEVANS FOR EIGA PRAKSIS	73
LITTERATURLISTE	75

VEDLEGG.....	79
VEDLEGG 1: INTERVJU TIL LÆRARANE.....	79
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRARANE, MED SAMTYKKE	81
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE TIL FORSKAR.....	85

Figuroversikt

Figur 1: Revidert versjon av Bloom sin taksonomi for meistringsnivå i ein læringsprosess (Iversen & Otnes, 2016, s. 27)	20
Figur 2: Fem dimensjonar for den tidlege leseutviklinga (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 11) ...	23
Figur 3: Mål for pedagogisk utviklingsarbeid Askeland skule 2021-2022	39
Figur 4: Mål for pedagogisk utviklingsarbeid Askeland skule 2022-2023	39
Figur 5: Elever med stort læringspotensial	43
Figur 6: Ulike personlegdommar hos elevar med stort læringspotensial.....	57
Figur 7: Pedagogiske og organisatoriske grep i arbeid med elevar med stort læringspotensial	61

1 Innleiing

I september 2016 presenterte Jøsandalutvalet utredninga *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (NOU 2016:14). Jøsandalutvalet skildrar elevar med stort læringspotensial slik: «Alle elever har et læringspotensial, men noen lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende. Elever med stort læringspotensial er ikke nødvendigvis høytpresterende, men de har et potensial for læring på ett eller flere faglige områder.» (NOU 2016: 14, s. 8). Utredninga opna opp for å sette elevar med stort læringspotensial på dagsordenen, og elevgruppa har i seinare tid fått meir merksemd i norsk skulepolitikk. Blant anna har utdanningsdirektoratet utarbeida ein kompetansepakke for elevar med stort læringspotensial, som har som føremål å hjelpe tilsette i skulen og PP-tenesta å utvikle meir kompetanse om denne elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Opplæringslova er eitt av dei viktigaste styringsdokumenta lærarar må rette seg etter i si verksemd. Den konstaterer at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Ein er altså pålagt å tilpasse opplæringa for evnene og føresetnadene til kvar einskild elev, uavhengig av evnenivå. Skogen & Idsøe (2011) peikar på at forskning viser at lærarar har misoppfatningar om at dei flinke klarar seg sjølv (s. 63), noko som kan vere årsak til at desse elevane ikkje har fått tilstrekkeleg tilpassa opplæring. Elevar med stort læringspotensial har likevel rett på å få differensiert undervisninga slik at dei kan oppnå sitt fulle potensial. Jøsandalutvalet fann i si utredning at elevar med stort læringspotensial utgjør 10-15 % av elevar i norsk skule (NOU 2016: 14, s. 8). Likevel har eg gjennom lærarutdanninga, praksis og arbeid som vikar, fått ei oppfatning av at det er få lærarar som tar opplæringa til desse elevane like alvorleg som elevane som slit fagleg. Poenget mitt med denne oppgåva er ikkje å vise at lærarane i norsk skule meiner at desse elevane ikkje fortentar like meiningsfull opplæring som elevar som slit på skulen, men eg har oppfatta at lærarane har tatt val angående prioritering.

I skulen inneber tidleg innsats at «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv

opplæring slik at forventede progresjon blir nådd» (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Skulen har altså i oppgåve å sikre forventede progresjon dei første fire åra, og er pålagt å sette inn tiltak dersom elevar er i risikoen for å henge etter i lesing, skriving og rekning. Likevel finst det forskning som tilseier at elevar som ligg framfor forventede progresjon like gjerne kan falle av dersom dei ikkje får undervisning tilpassa deira behov (NOU 2016: 14, s. 8). Jøsendalutvalet hevdar at elevar med stort læringspotensial er ei heterogen gruppe, og utfordringane dei møter på kan omfatte faglege og sosiale problem, og konsekvensane for at dei ikkje blir sett i skulesamanheng kan vere fråfall og underprestering, sosial stigmatisering, mobbing, feildiagnostisering og sørgmodigheit (NOU 2016: 14, s. 8).

Som lærar skal ein kunne tilpasse undervisninga slik at alle elevane har lik moglegheit for læring. Tradisjonelt har tilpassa opplæring blitt framstilt som noko ein berre gjer for dei som heng etter i fag. Skogen & Idsøe (2011) meiner at ei opplæring tilpassa til gjennomsnittet i klassen vil kunne verke keisam og uinspirerende for ein elev med stort læringspotensial (s. 36). Skogen & Idsøe (2011) hevdar vidare at dette kan ofte føre til at desse elevane blir passive tilskodarar i undervisninga (s. 36). Dei kan då tileigne seg evner til å bli slurvete og likeglad eller utvikle åtferdsvanskar som på sikt kan føre til at dei fell frå (Skogen & Idsøe, 2011, s. 36). I denne oppgåva vil eg vise korleis ein skule har arbeidd konkret med elevar med stort læringspotensial i samband med ordninga desentralisert kompetanseutvikling. Føremålet med oppgåva er å gi lærarar og skuleleiarar inspirasjon til korleis ein kan arbeide for å møte elevane som viser eit høgare potensial for læring i norskfaget.

1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Problemstillinga mi for prosjektet er: *Korleis arbeidar norsklærarar på ein skule som har spesielt fokus på tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial?*

Forskingsspørsmåla eg vil nytte for å svare på problemstillinga er:

1. Korleis identifiserer lærarane elevar med stort læringspotensial?
2. Korleis tilpassar lærarane undervisninga for elevar med stort læringspotensial i norskfaget?

3. Korleis kartlegg lærarane lese- og skriveferdigheitene til elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa?
4. Korleis kan «Tilpassingsprosjektet» bidra som ein ressurs for kompetanseutvikling for andre skular?

1.2 Bakgrunn for val av tema

I 2017 etablerte Utdanningsdirektoratet talentsentre i realfag i tilknytning til fire ulike vitenskapssentre. Dette var eit tilbod for elevar i sjuande til tiande klasse, og for elevar på første og andre vidaregåande. Målsettinga var å kunne gi eit tilpassa opplæringstilbod for elevar med stort læringspotensial i realfag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Til tross for at elevar med stort læringspotensial får stadig meir nasjonal merksemd (Kunnskapsdepartementet, 2019; NOU 2016: 14), finst det framleis lite forskning, spesielt på elevar med stort læringspotensial i norskfaget. Med denne oppgåva vil eg forsøke å finne svar på korleis ein som lærar kan møte elevar med stort læringspotensial i norskfaget tidleg i utdanningsløpet.

Gjennom fem år på lærarutdanninga har det vore mykje fokus på det viktige prinsippet med tilpassa opplæring. I norskdidaktikk finst det mange ulike metodar for å tilpasse undervisninga til den einskilde eleven sitt behov. Likevel har eg i løpet av dei fem åra på lærarstudiet, ikkje høyrte om korleis eg kan tilpasse opplæringa for elevar som treng større utfordringar enn dei får i skulen, verken i norsk eller andre fag. Det er absolutt ein viktig målsetting å kunne tilpasse undervisninga for alle elevar, og kanskje spesielt for elevar som av ulike årsaker slit på skulen. Likevel ønsker eg som ferdig utdanna lærar å utvikle meir kunnskap om korleis eg kan tilpasse opplæringa betre for elevar med stort læringspotensial, ettersom dette er noko lærarutdanninga ikkje har vore like fokusert på. Derfor vil eg avgrense denne oppgåva til korleis ein kan arbeide for å legge til rette for læring for elevar med stort læringspotensial.

1.3 Bakgrunn for val av metode

Eg har valt å nytte eit kvalitativt forskingsdesign kor eg legg vekt på ein casestudie. Casen eg

undersøker i mi studie er arbeidet ein skule har utført som følge av eit DeKomp-prosjekt (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1). Med utgangspunkt i casen vil eg forsøke å finne svar på korleis lærarane på denne skulen kan identifisere, tilpasse opplæringa for, og kartlegge elevar med stort læringspotensial i norskfaget. Vidare i dette delkapittelet vil eg gjere greie for kva desentralisert kompetanseordning er, samt presentere skulen frå studien min.

1.3.1 Desentralisert kompetanseordning

Desentralisert kompetanseordning, eller DeKomp-ordninga, er ein del av tilskotsordninga for lokal kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1). Tilskotsordninga har som mål å auke kompetanse og kvalitet i barnehagar, grunnskular og vidaregåande skular, i kommunar og fylkeskommunar, og hos universitet og høgskular. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal kompetanseutviklingstiltaka vere basert på lokale behov, og vere organisert gjennom eit partnerskap mellom grunnskular og vidaregåande skular og universitet eller høgskular (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1). DeKomp-ordninga skal bidra til at alle kommunar gjennomfører tiltak for kompetanseutvikling, gjennom at statlege midlar går til kommunane. Kommunane får handlingsrom til å sjølv prioritere kva dei vil bruke midlane på innanfor overordna nasjonale mål, i samarbeid med universitet og høgskular (Meld. St.21 (2016-2017), s. 13).

1.3.2 Presentasjon av Askeland skule

«Askeland skule» er eit fiktivt namn på skulen frå studien min. Askeland skule er ein skule på Vestlandet. Skulen ligg i utkanten av ein by, i landlege omgjevnader. Det er om lag 50 tilsette ved Askeland skule, og dei er fordelt på klassar frå første til sjuande trinn. For skuleåret 2022-2023 går det omtrent 300 elevar på skulen. Gjennom eit prosjekt i regi av desentralisert kompetanseordning har dei tilsette ved skulen valt å fokusere store delar av utviklingstida si på å auke kompetansen til lærarane om elevar med stort læringspotensial. Prosjektet har gått over to skuleår, og blir avslutta våren 2023.

2 Teorigrunnlag

Teorigrunnlaget for masterprosjektet mitt består av to sentrale tema. For å svare på problemstillinga mi «Korleis arbeidar norsklærarar på ein skule som har spesielt fokus tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial?», vil eg gjere greie for temaa elevar med stort læringspotensial og begynnaropplæringa i norsk. I den første delen om elevar med stort læringspotensial, vil eg gå inn på kven elevane er, korleis ein kan identifisere, kartlegge, og tilpasse opplæringa for dei. Den andre delen handlar om sentral teori om begynnaropplæringa i norsk, og her vil eg gå nærare inn på den første lese- og skriveopplæringa i norsk.

2.1 Elevar med stort læringspotensial

Elevgruppa som er tema for forskingsprosjektet mitt er elevar med stort læringspotensial. Historisk sett har denne elevgruppa vore skildra gjennom mange ulike omgrep. I Noreg har forskarar lenge veksla mellom å omtale elevgruppa som evnerik, begavet, eksepsjonell, talentfull og høgt presterande (Børte et al., 2016, s. 4). Det er framleis usemje forskarar imellom om ei felles definisjon på kva ein evnerik elev er, og det finst ifølge George (2012) over 200 definisjonar på denne elevgruppa (Knutsen & Emstad, 2021, s. 43). Smedsrud (2012) nemner at George (1992) omtalar elevgruppa som: «Able, more able, exceptional, talented, superior, gifted, higher educational potentials, more receptive learners, more capable learners and higher academic potentials» (Smedsrud, 2012, s. 5). Han refererer òg til Skogen & Idsøe (2011) og skriv at omgrepet evnerik fram til 1980 blei tradisjonelt sett som eit personlegdomstrekk eller ein medfødd eigenskap. Tradisjonelt blei dei evnerike elevane oppdaga gjennom IQ-testar, men forskning har vist at det er fleire faktorar som spelar inn, blant anna kognitive og kreative evner, samt gjennomføringsevne (Knutsen & Emstad, 2021, s. 51). Ved kongeleg resolusjon oppnemnte Regjeringa eit utval for høgt presterande elevar i 2016 (NOU 2016: 14, s. 7). Til tross for at mandatet nytta omgrepet høgt presterande elevar, valte Jøsendalutvalet å redefinere omgrepet for elevgruppa til «elevar med stort læringspotensial» (NOU 2016: 14, s. 8). Argumentet var at elevar med stort læringspotensial famna ein større del av elevane ettersom elevar med stort læringspotensial ikkje nødvendigvis er høgt presterande, men at dei likevel har eit stort potensial for læring på eitt eller fleire faglege områder (NOU 2016: 14, s. 8). I denne oppgåva vil eg derfor støtte meg til

Jøsendalutvalet si definisjon av elevgruppa. Elevar med stort læringspotensial utgjer 10-15% av alle elevar i den norske skulen (NOU 2016:14, s. 8), noko som samsvarar godt med viktigheita av å få desse elevane fram i lyset. Det har lenge vore vanskeleg å finne ei definisjon på elevgruppa, men Knutsen & Emstad (2021) har etter mi meining ei god skildring: «Dette er elever som har forutsetninger for å lære kompleks kunnskap raskt, er nysgjerrige og vitebegjærlige, kan koble og omsette lært kunnskap til andre områder, tenke og resonnerer abstrakt og/eller vise et mer praktisk rettet talent.» (Knutsen & Emstad, 2021, s. 11).

Idsøe (2022) forsøker å inkludere mangfaldet av elevgruppa ved å dele dei inn i fire ulike kategoriar: høgtpresterande elever, elever med ekstraordinært læringspotensial, elever med stort, men uforløyst læringspotensial og elever med stort læringspotensial og særskilte behov, som lærevanskar eller diagnosar (Idsøe, 2022, s. 291). Idsøe (2022) meiner at høgtpresterande elevar er elevar som allereie har knekt skulekodane. Ting som kjenneteiknar desse elevane er, ifølge Idsøe (2022), blant anna at dei jobbar hardt, likar skulen og rutinar, fullfører oppgåver med dei krav som er sett og er fornøgd med eiga læring (Idsøe, 2022, s. 291). Idsøe (2022) skriv at desse elevane er lett å oppdage, og kan ofte oppfattast som den einaste kategorien for elevar med stort læringspotensial (s. 291). Elevar med ekstraordinært læringspotensial er elevar som har høg intelligens – med IQ over 130, skriv Idsøe (Idsøe, 2022, s. 291). Idsøe (2022) karakteriserer elevane med ekstraordinært læringspotensial ved at dei viser avanserte kunnskarar og ferdigheiter i eitt eller fleire fag og kjenneteiknast ved at dei ligg på eit høgare akademisk nivå enn jamaldra, mislikar rutinearbeid, har kapasitet til å konvertere informasjon, har høg abstrakt tenkjeevne og likar kompleksitet og tverrfaglegheit (s. 291). Ein utfordring i skulen for desse elevane er ifølge Idsøe (2022) at dei treng høgare tempo og kan fort nekte å gjennomføre oppgåver dei meiner er for lette (s. 291). Dei kan ofte føle seg ekskludert av jamaldra, og opplev misnøye i skulen dersom deira læringsbehov og sosiale behov ikkje blir tilfredsstilt (Idsøe, 2022, s. 291). Denne elevgruppa meiner Idsøe (2022) har høgare risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vanskar grunna eit misforhold mellom deira behov og det omgivnadene tilbyr (Idsøe, 2022, s. 291). Om elevar med stort, men uforløyst læringspotensial, skriv Idsøe (2022) at er dei elevane som har eit potensial for å få høg måloppnåing og gode faglege resultat, men som likevel ikkje gjer det (s. 292). Idsøe (2022) meiner dei har mista motivasjonen for å

lære og har lavt akademisk sjølvbilete (s. 292). Idsøe (2022) skildrar dei som elevar som yt lav innsats i akademiske oppgåver, har negative haldningar mot skulen og lærarar, og manglar studieteknikk (s. 292). Ifølge internasjonal forskning blir det hevda at elevar som ikkje blir gitt adekvate moglegheiter til å utvikle sitt læringspotensial ofte blir «ufrivillige underytarar» (Siegle & McCoach, 2013, sitert i Idsøe, 2022, s. 292). Underyting hos desse elevane kan deretter føre til skulefråfall, ifølge Idsøe (2022, s. 292). Elevar med stort læringspotensial og samtidig særskilte behov, er ifølge Idsøe (2022) elevar som både har sterk akademisk evne og ein diagnose eller lærevanske, til dømes dysleksi, ADHD eller sosiale og emosjonelle utfordringar (s. 292). Utfordringa for desse elevane er at «problemet» (diagnosen, lærevanskane) ofte skuggar for evnenivået, slik at det blir vanskeleg for ein lærar å oppdage dei (Idsøe, 2022, s. 292). Idsøe (2022) peikar på at det òg kan vere den andre vegen, at det høge evnenivået skjuler «problemet», slik at elevane framstår som umotivert, når den eigentlege intellektuelle kapasiteten blir absorbert av strevet for å kompensere for vansken (s. 292). Til tross for at Idsøe (2022) har valt å dele elevgruppa vi kjenner som elevar med stort læringspotensial inn i fire kategoriar, understrekar ho at desse kategoriane kan overlappe kvarandre. Til dømes kan høgtpresterande elevar òg ha ekstraordinært potensial i enkelte fag, eller dei kan ha eit uforløyyst potensial (s. 292).

2.1.1 Elevar med stort læringspotensial – ulike personlegdomstypar

I 1988 publiserte George T. Betts og Maureen Neihart ein artikkel kor dei presenterte seks profilar av evnerike og talentfulle elevar (Betts & Neihart, 1988, s. 248). Gjennom observasjon, intervju og gjennomgang av litteratur utvikla dei desse seks profilane, og meiner at dei kan vere hjelpemiddel for både foreldre og lærarar til å forstå kjenslene, åtferda og behova hos evnerike elevar (Betts & Neihart, 1988, s. 248). Dei forstod at evnerike elevar ikkje var ei homogen gruppe, og utforsking av personlegdom spelte ei viktig rolle (s. 248). Modellen dei utvikla for profilane inneber kjensler og haldningar, åtferd, behov, vaksne og medelevar si oppfatning, identifisering, støtte frå heimen og støtte frå skulen (Betts & Neihart, 1988, s. 250-251).

I nyare forskning på feltet blir teoriane til Betts & Neihart (1988) framleis sett som relevante. Den norske pedagogen Safina de Klerk har arbeidd med elevar med stort læringspotensial,

og i 2016 starta ho eit talentsenter i Oslo (Utdanningsforskning, u.å.). I løpet av si tid som leiar for talentsenteret har ho etablert ei kompetansehub for elevar med stort læringspotensial (Evnerike elever). Ho har utvikla ei nettside som har som føremål å utdanne lærarar om elevar med stort læringspotensial, og ein av ressursane på nettsida er Betts og Neihart sine seks profiltypar oversett til norsk (De Klerk, u.å.).

Den første typen kallar Betts & Neihart (1988) for *the successful* (s. 249). Dette er elevar dei meiner meistrar skulen, tilpassar seg godt til skulesystemet og presterer bra (s. 249). Dei viser sjeldan uønskt åtferd fordi dei vil ha anerkjenning frå vaksne, både heime og på skulen (s. 249). Desse elevane kan ofte oppfattast som sjølvstendig og at dei klarar seg sjølv, men ofte blir dei keisam på skulen og lærer seg systemet slik at dei går gjennom stoff med så lite innsats som mogleg (s. 249). Betts & Neihart (1988) hevdar at desse elevane blir akseptert og inkludert i sosiale samanhengar, men kan seinare i livet bli underytarar fordi dei ikkje har trengt å anstrenge seg for læring (s. 249). Utfordringa for desse elevane, meiner Betts & Neihart er at: «They do not possess the necessary skills, concepts, and attitudes necessary for life-long learning. They are well adjusted to society but are not well prepared for the ever-changing challenges of life» (Betts & Neihart, 1988, s. 249). Safina de Klerk presenterer ulike tilpassingar ein kan gjere for å møte behova til desse elevane. Blant anna skriv ho at dei treng å bli utfordra, utvikle kreativitet, bli gjort medvitne om manglar og låge prestasjonar, lære å ta meir ansvar og lære seg studieteknikkar for vanskelege tema samt sjølvinnstilt (De Klerk, u.å.). I skulen kan ein tilpasse ved blant anna å gå fagleg i djupna og breidda, akselerere og forsere, arbeide med læringsstrategiar, gi tid med likesinna, gi kognitiv trening og mentorordningar (De klerk, u.å.).

Betts & Neihart (1988) kallar den andre typen for *the divergently gifted* (s. 249). Dei framstår som sarkastisk, og ender ofte i konflikt i heimen og på skulen, ifølgje Betts & Neihart (s. 249). Betts & Neihart (1988) meiner at denne elevgruppa ofte opplever frustrasjon som følge av at evnene og prestasjonane deira ikkje blir anerkjent på skulen (s. 249). Desse elevane slit, ifølgje Betts & Neihart, med sjølvtilitt, og føler seg ikkje inkludert i sosiale samanhengar, slik som gruppeprosjekt eller aktivitetar (s. 249). Likevel meiner Betts & Neihart at humoren og kreativiteten deira har ein tiltalende effekt på medelevar (s. 249). Desse elevane kan vere i risikoen for å droppe ut dersom dei ikkje får tilrettelegging på skulen, skriv Betts & Neihart (s. 249). Safina de Klerk hevdar at elevane under denne kategorien vil ha behov for å bli knytt

til andre, få støtte til kreativitet, lære seg mellommenneskelege ferdigheiter, lære seg takt og tone, fleksibilitet og sjølvkontroll og mindre press for å innrette seg (De Klerk, u.å.). På skulen kan tilpassingar for desse elevane innebere direkte og klar kommunikasjon, aksept av kjensler, meir opne oppgåver, rettleiing som bygger uthald, å gi meistring og vise toleranse (De Klerk, u.å.).

Elevar som kategoriserast som type 3, kallar Betts & Neihart (1988) *the underground* (s. 249). Desse elevane meiner forskarane at ofte skjuler sine evner for å passe inn hos sine medelevar (s. 249). Dei hevdar at desse elevane føler seg ofte usikker på seg sjølv, og undertrykker sine eigne kjensler (s. 249). Dei ønsker å passe inn og føle tilhøyrsløse, men bytar ofte vennekretsar og knyter seg verken til lærarar eller medelevar (s. 249). De Klerk (u.å.) hevdar at desse elevane har eit behov for å bli høyrte, bli støtta for evner og styrkar, å akseptere seg sjølv, fridom til å velje og å bli plassert saman med andre elevar med stort læringspotensial. Likevel kan tilpassingar på skulen innebere å ikkje tvinge dei til å delta i spesialundervisning for elevar med stort læringspotensial, i følge De Klerk (u.å.). Andre tilnærmingar på skulen kan vere å sette samfunnsfaglege tema i kontekst, nytte rollemodellar, opne diskusjonar, ta utgangspunkt i interessene i undervisninga og hjelp til å utvikle grupper med likesinna (De Klerk, u.å.).

Den fjerde kategorien til Betts & Neihart (1988) er *the dropouts* (s. 252). Dette er elevar med stort læringspotensial som står i fare for å droppe ut av skulen, fordi dei er sint på vaksne og på seg sjølv som eit resultat av at skulesystemet ikkje har møtt deira behov på mange år og dei føler seg avvist av systemet (Betts & Neihart, 1988, s. 252). Desse elevane blir ofte oppdaga og identifisert seint i skulegangen, og då er allereie skaden skjedd, ifølge Betts & Neihart (s. 252). Elevane i denne kategorien treng miljøbyte, tilpassa program, mykje støtte, kortsiktige mål, individuell rådgjeving og/eller familieterapi og andre moglegheiter i kvardagen, ifølge De Klerk (De Klerk, u.å.). De Klerk (u.å.) hevdar at tilnærmingar på skulen kan innebere langsiktige tiltak, involvering av pedagogisk-psykologisk teneste, diagnostisk testing, alternative undervisningsmetodar, å premiere uthald og å ikkje senke forventningane (De Klerk, u.å.).

Den femte personlegdomstypen Betts & Neihart presenterer er *the double-labeled* (s. 252). Dette er elevar som har både stort læringspotensial og ein lære- eller åtferdsvanske (Betts &

Neihart, 1988, s. 252). Elevane i denne kategorien blir sjeldan identifisert, ettersom lære- eller åtferdsvansken deira overskygger potensialet, i følge Betts & Neihart (s. 252). De Klerk meiner at dei har eit dårleg akademisk sjølvbilete, ser på seg sjølv som taparar og er uvitande om sine egne evnar (De Klerk, u.å.). Dei har, ifølge De Klerk, behov for å fokusere på styrkane sine, ferdigheitsutvikling, oppleve meistring, jobbe med uthald, få tett oppfølging og å vere i eit miljø som verdsett og utviklar interesser og styrkar (De Klerk, u.å.). På skulen kan tilpassingar innebere plassering i grupper med andre elevar med stort læringspotensial, bruke alternative læringsmetodar og læringsssituasjonar, å lære eleven å stå opp for seg sjølv, jobbe med å sette, og å nå, realistiske mål, og å jobbe med ønsket om å lukkast (De Klerk, u.å.).

Den siste personlegdomstypen til Betts & Neihart (1988) er *the autonomous learner*. Betts & Neihart meiner at desse elevane er veldig like som den første kategorien, *the successful*, men der dei suksessfulle har lært seg systemet og forsøker å gjere så lite som mogleg i læringsssituasjonen, har den autonome lært seg å nytte systemet til å lage nye moglegheiter for seg sjølv (Betts & Neihart, 1988, s. 252). Desse elevane er suksessfulle i den forstand at dei får systemet til å arbeide for seg, og dei får positiv merksemd og støtte for alt dei oppnår og for den dei er (Betts & Neihart, 1988, s. 252). På skulen kan tilpassingar for elevar med denne personlegdomstypen vere å ha ein langsiktig plan for tilrettelegging, akselerasjon og forsering, å lytte til eleven, å vurdere alternative undervisningsmetodar og opplæringsarenaar, og å ikkje halde att eleven (De Klerk, u.å.).

Dei seks personlegdomstypene er meint som eit utgangspunkt for dei som ønsker å utvikle meir kunnskap og innsikt om elevar med stort læringspotensial, men ein må likevel hugse på at barn og unge ikkje skal bli definert av éin kategori åleine (Betts & Neihart, 1988, s. 249). Betts & Neihart (1988) hevdar derimot at etter kvart som barn blir eldre og utviklar seg, vil dei lande meir på éin eller to personlegdomstypar (s. 249).

2.2 Undervisning for elevar med stort læringspotensial i Noreg

I 2022 publiserte Astrid Knutsdatter Lenvik ei doktoravhandling om undervisning for elevar med stort læringspotensial i Noreg (Lenvik, 2022). Ho ønska å undersøke korleis elevar med

stort læringspotensial i det norske utdanningsløpet opplevde skulen og kva kunnskap lærarar har om denne elevgruppa. Ho undersøker problemstillinga si ved omfattande forskning, og deler oppgåva si i tre artiklar. I den første artikkelen skriv ho om eit prosjekt kor ho nytta spørjeundersøking for å finne ut korleis lærarar opplever elevar med stort læringspotensial og kva dei sjølv meiner om kunnskapen dei har om denne elevgruppa. I den andre artikkelen undersøker ho korleis elevar med stort læringspotensial opplever opplæringa si, ved hjelp av semistrukturerte intervju. I den tredje artikkelen nyttar ho resultatane frå spørjeundersøkinga frå artikkel 1 og intervju frå artikkel 2 til å undersøke korleis tilpassinga i undervisninga er for elevar med stort læringspotensial i den norske skulen (Lenvik, 2018, Abstract). Eg vil attgje konklusjonane frå dei tre artiklane vidare i dette delkapittelet.

Den første artikkelen er ein studie av lærarar si oppfatning av elevar med stort læringspotensial og sjølvevalueringa av kva dei treng meir kunnskap om. Studien viser at: «Norwegian teachers want more knowledge about giftedness and facilitation for gifted students. In this study, the teachers report they gained their knowledge through their own experience, not necessarily through their teacher education» (Lenvik, 2022, s. 78). Lenvik (2022) framhev òg at til tross for at forskning tilseier at kvar av lærarane statistisk sett skal ha éin elev med stort læringspotensial i klasserommet til ein kvar tid, så meiner berre 44 % av lærarane frå studien at dei hadde ein elev med stort læringspotensial i klasserommet sitt på det gjevne tidspunktet (Lenvik, 2022, s. 79). Lenvik (2022) konkluderer med at:

Teachers require knowledge about giftedness and facilitation for gifted students to provide the differentiation that these students need. Teachers must consider all the characteristics of gifted students, not only the positive and performative ones. [...] It seems giftedness should be considered a topic of higher value in Norwegian teacher education. (s. 79).

I den andre artikkelen i avhandlinga, studien «*We want to be educated!*» *A thematic analysis of gifted students' view on education in Norway* av Lenvik et al. (2021), undersøker dei korleis elevar med stort læringspotensial både på barneskulen og ungdomsskulen opplev si opplæring (Lenvik, 2022, s. 80). Resultata frå studien blir delt inn i tre hovudtema dei kallar «The Educational System», «The Joy of Learning» og «Problematic issues Concerning School and Learning» (Lenvik, 2022, s. 80). Analysen viser at det er «systematic issues related to teachers, school, adapted education, and educational law» (Lenvik, 2022, s. 80). Elevane frå studien hevdar at dei føretrekker profesjonelle lærarar som er kunnskapsrike og kapable til å formidle kunnskapen sin, vedlikehalde kontroll og eit roleg miljø samt differensiere

læreplanen (Lenvik, 2022, s. 80). Analysen viser òg at elevane «enjoy learning new things, especially logical subjects and overlapping projects that combine different subjects and elements» (Lenvik, 2022, s. 81). Under det siste hovudtemaet «problematic issues Concerning School and Learning» viser analysen at det er fleire variablar som forstyrrar elevar med stort læringspotensial si læring (Lenvik, 2022, s. 81). Desse variablane inkluderer ifølge Lenvik (2022): «disruptions from other students, frustration with repetition, becoming bored and frustrated, and not receiving proper adaptation and facilitation. In their boredom, these students may display disruptive behaviors in the form of daydreaming or physical disruptions» (s. 81). Lenvik (2022) presiserer at dette er opplevingar elevane frå studien rapporterer, og at dei ikkje representerer alle elevane som har stort læringspotensial i norsk skule. Likevel indikerer resultata frå studien at det er behov for systematiske endringar for opplæringa til elevar med stort læringspotensial, spesielt angående differensiering, akselerasjon og tilpassing (Lenvik, 2022, s. 81).

Den tredje artikkelen er meint å utforske korleis tilpassa opplæring er for elevar med stort læringspotensial i norsk opplæring. Lenvik (2022) kombinerer datamaterialet frå artikkel 1 og artikkel 2, og nyttar både lærarane og elevane frå studiane sine svar for å gi eit heilskapleg bilete på korleis tilpassa opplæring er for elevar med stort læringspotensial (Lenvik, 2022, s. 81-82). Lenvik (2022) konkluderer med at:

In the mixed analysis, we found both similarities and differences between the teacher and student themes. Both groups reported similar enrichment strategies within adapted education and barriers and systematic challenges regarding facilitation. There were differences in how the two groups described group work and acceleration. The students mentioned group work in a mixed-ability group, and the teachers wanted to utilize more homogenous groups. The students mentioned full-time acceleration and subject acceleration, while the teachers only reported acceleration in the form of using books and assignments from a higher level (s. 82).

2.3 Å identifisere og kartlegge elevar med stort læringspotensial

Skogen & Idsøe (2011) definerer identifisering som ein global prosess for avdekking av elevar sine behov, evner, talent og interesser for å kunne tilpasse opplæringa i samsvar med utvikling og progresjon på ein optimal måte (s. 101). Idsøe (2022) hevdar at det viktige i identifiseringsprosessen er ikkje å vise til at einskilde elevar er meir intelligent enn andre,

men å kunne nytte evidensbasert kunnskap om kva slags typar intellektuelle karakteristikkar og kva slags åtferd desse elevane viser i klasserommet, slik at ein kan identifisere behova til elevane og sette i gang riktig tiltak (s. 295). Idsøe (2022) skriv at:

Å bestemme om en elev har stort læringspotensial eller ikke, bør ikke være basert på en enkelt test eller sjekkliste, men på flere verktøy, og formålet bør være å identifisere både elevens potensial og faktisk prestasjonsnivå, oppdage underyttere og se etter hvilke personlige og miljømessige faktorer som kan forklare dette. (s. 296).

Ei utfordring ved å identifisere elevar med stort læringspotensial, er ifølge Idsøe (2022) at lærarar ofte har ein tendens til å berre identifisere dei elevane som tilhøyrar kategorien høgtpresterande elevar, fordi dei er mest synleg (Idsøe, 2022, s. 295). Konsekvensen er ifølge Idsøe (2022) at dei utelet ei stor del av elevgruppa, ettersom elevar med stort læringspotensial er ei mykje meir heterogen gruppe (s. 295).

Ettersom vi verken har eit gyldig identifikasjonssystem eller utvikla nasjonale testar som kan hjelpe oss å oppdage desse elevane og å skilje mellom høgare prestasjonsnivå, blir oppgåva å identifisere og å legge til rette for desse elevane desto meir utfordrande (Idsøe, 2022, s. 296). Idsøe (2022) hevdar at identifikasjonsprosessen bør vere gjennomført i eit samarbeid mellom elev, lærar og foreldre (s. 296). Idsøe (2022) trekker fram at dersom det er behov for framskoten skulestart eller når det er tvil om potensialet til eleven, kan det vere nødvendig med ein intelligenstest utført av ein skulepsykolog (s. 296). Idsøe (2022) konkluderer med at ein som lærar har ei sentral rolle i å identifisere behova til dei gjeldande barna, og at det derfor er svært viktig å utvikle kunnskapsgrunnlaget i det pedagogiske og spesialpedagogiske utdanningssystemet (s. 296).

I seinare år har elevar med stort læringspotensial fått meir merksemd i norsk skulepolitikk. Utdanningsdirektoratet utvikla ein kompetansepakke for elevar med stort læringspotensial, og den inneheld blant anna desse modulane: «læring for alle», «identifisering», «pedagogisk differensiering» og «organisatorisk differensiering» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Kompetansepakken har som føremål å bidra til auka anerkjenning av elevgruppa, å gi kunnskap om korleis ein kan identifisere elevane, og til å sjå kva for handlingsrom skulen har for å legge til rette for elevane på ein god måte (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Til tross for at vi ikkje har eit nasjonalt identifikasjonssystem, slik Idsøe (2022) påpeikar, kan kompetansepakken fungere som ein nasjonal føring og hjelpemiddel for å auke

kompetansen om blant anna identifisering av elevgruppa (s. 296).

2.3.1 Konkrete kartleggingsmetodar og testar

I arbeidet med å identifisere og kartlegge elevar med stort læringspotensial, trekker Idsøe (2022) fram at forskning tilseier at det er lurt å samle inn både subjektive og objektive vurderingar av eleven (Hertzog et al., 2018, i Idsøe, 2022, s. 296). Subjektive vurderingar kan blant anna innebere nominasjonar frå lærarar, foreldre og jamaldra, basert på ei sjekklister med åtferdsegenskapar og individuelle porteføljor (Idsøe, 2022, s. 296). Objektive vurderingar kan blant anna vere standardiserte testar eller skalaar, slik som standardiserte kunnskapstestar som er meint for eldre elevar, komplekse oppgåver som involverer kreativitet og innovasjon, motivasjonsskalaar og intelligenstestar som blir utført av skulepsykologar (Idsøe, 2022, s. 296).

Skogen & Idsøe (2011) viser til ulike metodar ein kan nytte for å identifisere elevar med stort læringspotensial. Dei meiner at det ikkje har vore ein pedagogisk tradisjon i Noreg å arbeide spesielt med evnerike elevar, som har medført at ein ikkje har instrument for å identifisere. Det næraste ein kjem er intelligenstestar utført av PPT eller andre aktuelle etatar (Skogen & Idsøe, 2011, s. 103). Likevel er, ifølgje Skogen & Idsøe (2011), ein utfordring med identifisering at ulike elevar kan ha store evner på ulike områder, og derfor vil ikkje intelligenstestar kunne fungere som ein universell identifiseringsmetode. Internasjonalt finst det ifølgje Skogen & Idsøe (2011) godt utvikla identifiseringsprosedyrar som inkluderer intelligenstestar, ferdighetstestar, kreativitetstestar, lærarrapportering og bruk av ratingskalaer (s. 103). Desse testane skal nyttast av PPT, og eg vil derfor gå nærare inn på dei metodane dei meiner kan nyttast av lærarar i skulen. Desse metodane inneber lærarvurderingar, foreldrevurderingar, vennerapportering, sjølvrapportering og mappeevalueringar (Skogen & Idsøe, 2011, s. 110-112).

Lærarvurderingar inneber ifølgje Skogen & Idsøe (2011) at læraren sjølv vurderer om ein elev har stort læringspotensial (s. 110). Dei trekk fram at ein lærar brukar mykje tid saman med elevane, og har derfor moglegheit til å observere åtferd som ikkje nødvendigvis er relatert til læringsprosessen (s. 110). Ein lærar som kjenner eleven godt, kan altså identifisere på ein

meir nøyaktig måte, skriv Skogen & Idsøe (2011, s. 110).

Foreldrevurderingar kan ifølge Skogen & Idsøe (2011) vere nyttig i arbeid med identifisering ettersom dei har verdifull informasjon knytt til eigenskapar og evner som elevane viser tidleg, slik som musikalske eller kunstnariske evner (s. 110). Likevel peikar Skogen & Idsøe (2011) på at ein utfordring med foreldrevurdering er at deira syn ofte er subjektive, og dei kan overvurdere kapasiteten til barnet sitt. På den andre sida kan dei òg undervurdere si eiga evne til vurdering, på grunn av utilstrekkeleg kompetanse, eller på grunn av mangel på evne til å forstå barnet si tidlege utvikling eller talent, skriv Skogen & Idsøe (s. 111). Skogen & Idsøe (2011) skriv derimot at foreldre kan uansett vere ei verdifull kjelde til informasjon om blant anna eleven sine spesielle interesser og preferansar, bøker eleven likar, uvanlege aktivitetar eller prestasjonar, føretrekte aktivitetar, korleis eleven er i samspel med andre barn og vaksne og spesielle problem eller behov eleven har (s. 111).

Vennerapportering bidrar som verdifull informasjon som foreldre og lærarar kanskje ikkje får med seg, skriv Skogen & Idsøe (s. 111). Dette kan vere informasjon om spesielle evner innan intelligens, kreativitet, personlegdom og leiareigenskapar (Skogen & Idsøe, 2011, s. 111).

Sjølvrapportering kan bidra som ein verdifull informasjonskjelde, ettersom Skogen & Idsøe (2011) trekker fram at mange elevar med stort læringspotensial ofte skjuler sine evner i frykt for å bli ekskludert eller misforstått av medelevar (s. 112). Sjølvrapportering kan ifølge Skogen & Idsøe (2011) bidra til oppdaging av visse personlege eigenskapar relatert til indre motivasjon, haldningar og verdiar, sjølvkjensle eller eleven sine reelle interesser (s. 112).

Den siste metoden for identifisering som Skogen & Idsøe (2011) nemner er mappeevalueringar. Dette meiner dei fungerer som ei systematisk oversikt over eleven si framgang i utviklingsområde, særleg innan mentale komplekse evner (Skogen & Idsøe, 2011, s. 112). Ei mappeevaluering kan omfatte blant anna observasjonar av eleven sitt språk og åtferd, konkrete døme eller bilete av ting eleven har laga eller utført, gode døme på arbeidet til eleven som kan vise evne, potensial eller framgang, dokument eller diplomar som viser at eleven har deltatt i spesielle arrangement (Skogen & Idsøe, 2011, s. 112). Det kan òg omfatte aktivitetar og sjølvevalueringar eller vurderingar frå medelevar (Skogen & Idsøe, 2011, s. 112). Til slutt kan læraren lage ein rapport som blir presentert heilt til sist, basert på innhaldet i mappa (Skogen & Idsøe, 2011, s. 112).

2.4 Tilpassing for elevar med stort læringspotensial

Differensiering handlar om å aktivt tilpasse og velje innhald, læringsprosess og produkt for å møte elevane sitt læringspotensial, interesser og læringsstil (Knutsen & Emstad, 2021, s. 61). Innleiingsvis i oppgåva (jf. Kapittel 1) nemnte eg at opplæringslova presiserer at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Elevar med stort læringspotensial har altså like mykje rett på å få opplæringa tilpassa sine evner og føresetnader, for å oppleve meining med skulen og å utvikle seg. I dette delkapittelet vil eg gå nærare inn på organisatorisk og pedagogisk differensiering, samt gjere greie for inkluderande klasseromsaktivitetar ein kan utføre i arbeid med elevar med stort læringspotensial.

2.4.1 Organisatorisk differensiering

Idsøe (2022) skil mellom organisatoriske og pedagogiske tilpassingar. Organisatorisk differensiering inneber å skape vilkår for tilpassing gjennom å til dømes dele elevane inn i grupper ut frå gjevne kriterium, ofte utanfor klasserommet (Haug, 2020, s. 28). Etter opplæringslova §8-2 står det at «I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhøyr. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.» (Opplæringslova, 1998). Likevel viser Idsøe (2022) til forskning som viser at evnegruppering innanfor same klasserom er den mest effektive grupperingsstrategien for å fremje effektiv læring, og konklusjonen er at dette gir utbyte for elevar i begge endane av evneskalaen (Plucker & Callahan, i Idsøe, 2022, s. 299). Ei form for organisatorisk differensiering er akselerasjon, som kort fortalt handlar om å gå raskare gjennom lærestoffet (Idsøe, 2022, s. 299). Dette kan gjerast på fleire måtar, blant anna ved tidlegare skulestart, å hoppe over klassesitrinn, tidlegare inngang til vidaregåande skule eller høgskule og universitet og komprimerte læreplanar eller undervisning (Børte et al., 2016, s. 17).

Forsering er ein form for akselerasjon, og er ein av dei mest studerte intervensjonsstrategiane for elevar med stort læringspotensial (Idsøe, 2022, s. 299). Denne

strategien inneber at elevane følgjer læreplanen i eit fag frå eitt eller fleire trinn høgare enn det eleven går på (Utdanningsdirektoratet, i Idsøe, 2022, s. 299). Forskarar har funne overveldande bevis på at forsering har positiv effekt på elevane sine prestasjonar, og avkreftar myta om at metoden er skadeleg for elevane sitt sosiale og kjenslemessige velvære (Assouline, m.fl., Steenbergen-Hu, m.fl., i Idsøe, 2022, s. 300). Likevel presiserer Idsøe (2020) at det ikkje er differensiering å gi eleven ei pensumbok for eit høgare trinn, dersom ein overlèt eleven til seg sjølv (s. 30). Idsøe (2020) hevdar at desse elevane treng læraren sin like mykje som dei andre elevane, og for at denne forma for differensiering skal fungere, må læraren vere involvert i planlegging og læring, samt introdusering av nye strategiar og ein samtalepartnar (s. 30).

2.4.2 Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering handlar om at læraren tilpassar innhaldet, arbeidsprosessen eller produktet til elevane sitt potensial, motivasjon og kunnskapsnivå og til dei ulike måtane elevane lærer på (Idsøe, 2022, s. 300). Innhaldet handlar om temaet som skal undervisast, arbeidsprosessen handlar om dei didaktiske metodane læraren nyttar i undervisninga og produktet er aktivitetane eller oppgåvene elevane skal utføre i læringssituasjonen (Idsøe, 2022, s. 300). For å meistre pedagogisk differensiering krevst det både kunnskap og trening, og Kunnskapsdepartementet presiserer i ei stortingsmelding at «det å mestre pedagogisk differensiering i klasserommet er en viktig kompetanse for den profesjonelle læreren.» (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 20). Det er altså forventa at den profesjonelle læraren skal kunne meistre pedagogisk differensiering, fordi det er ei så viktig oppgåve for at elevane skal nå dei gjevne læremåla. Konkrete didaktiske grep for å utføre pedagogisk differensiering kan vere å lære elevane læringsstrategiar, variere i undervisningsmetodar, gi opne og utfordrande oppgåver, og la elevane få variere mellom gruppeoppgåver og sjølvstendig arbeid (Idsøe, 2014, s. 38-39).

2.4.3 Inkluderande klasseromsaktivitetar for elevar med stort læringspotensial

Skogen & Idsøe (2011) presenterer konkrete døme på inkluderande klasseromsaktivitetar for

elevlar med stort læringspotensial (s. 127). Desse er meint som døme på enkle grep ein kan gjere for å oppretthalde elevlar med stort læringspotensial si interesse for læring. Dei presenterer seks konkrete grep ein kan ta. Det første grepet dei nemner er å legge til rette for ei meir avansert bokliste for elevlar med stort læringspotensial (s. 127). Ein kan gi dei moglegheita til å skrive bokmeldingar, noko som kan motivere dei til å lese meir avanserte bøker samstundes som dei aukar leseferdigheitene sine. Det andre grepet er å gi elevane med stort læringspotensial moglegheit til å avansere undervisninga, med ein intensjon om at dei ikkje skal gå lei (s. 128). Skogen & Idsøe (2011) nemner altså at læraren må la elevane få arbeide i raskare tempo enn resten av klassen, for at dei ikkje skal kjede seg. Dette bør ifølge Skogen & Idsøe (2011) skje i avtale med eleven og føresette, for å finne ut om dette er eit godt alternativ for eleven (s. 128). Det tredje grepet Skogen & Idsøe (2011) nemner er modifikasjonar (s. 128). Som lærar inneber dette å gi modifiserte oppgåver, og å endre timane for å gjere dei meir utfordrande for elevane med stort læringspotensial. Slik kan elevane framleis vere involvert i klasserommet, samstundes som dei blir utfordra intellektuelt, meiner Skogen & Idsøe (s. 128). Det fjerde grepet som blir nemnt er å organisere elevane med stort læringspotensial i meir homogene grupper (s. 128). Slik kan elevlar med stort læringspotensial arbeide med elevlar på same nivå, og få meir avanserte arbeidsprosjekt. Dette kan bidra til at elevane kjenner på eit tilhøyr fordi dei arbeider med likesinna. Likevel kan ei slik gruppeinndeling skape eit skilje som nokre elevlar mistrivst med, og Skogen & Idsøe (2011) nemner at det kan vere aktuelt å organisere desse møta utanfor ordinær skuletid (s. 128). Det femte grepet dei nemner er å la elevlar med stort læringspotensial arbeide med spesielle prosjekt knytt til det aktuelle materialet som blir studert i klassen, dersom dei fullfører arbeidet sitt raskt. Slik blir dei utfordra i klasserommet (s. 128). Det sjette grepet Skogen & Idsøe (2011) presenterer er å vere kreativ (s. 128). Her må læraren nytte kunnskapen om eleven sine interesser til å utarbeide kreative idear for å halde dei interessert i å lære. Det viktige for elevlar med stort læringspotensial er ikkje nødvendigvis berre at oppgåvene skal vere vanskelege, men at dei skal bidra til å engasjere og gjere skulen morosam. Oppgåvene ein gir til desse elevane, som for alle elevlar i klasserommet, må kunne medverke til å skape ein lidenskap for læring.

2.5 Begynnaropplæringa i norsk

Det er vanleg å nytte omgrepet «begynnaropplæringa» som ei samlebetegnelse for den første lese- og skriveopplæringa. Strandos et al. (2017) refererer til begynnaropplæringa som det som går føre seg rundt tidspunktet for skulestart, og viser til at det ofte blir definert som all opplæring som skjer dei første fire åra på skulen (s. 27). I begynnaropplæringa i norsk skal elevane knekke den alfabetiske koden. Strandos et al. (2017) meiner at det alfabetiske prinsipp handlar om å lære korleis ein kan omsetje språklydane til bokstavar (s. 29). Når elevane knekk den alfabetiske koden er dei på god veg mot å lære seg å lese og skrive. Lesing blir definert som avkoding x innhaldsforståing x motivasjon (Traavik, 2017, s. 40). Det vil seie at for å lese funksjonelt må ein kunne omsetje bokstavar til språklydar og forstå innhaldet i teksten. Det er òg avgjerande å ha ein grunnleggande motivasjon for å lese. Skrivning blir definert som bodskapsformidling x innkoding x motivasjon (Traavik, 2017, s. 40). For å kunne skrive må ein altså kunne formidle bodskapen i teksten og omsetje språklydar til skrivne bokstavar. Slik som med lesing, er det òg ein avgjerande faktor for funksjonell skrivning at ein har motivasjon for å skrive.

I dette delkapittelet vil eg gjere greie for dei grunnleggande ferdigheitene skrivning og lesing, samt korleis lesing og skrivning kjem til uttrykk i begynnaropplæringa i norsk. Deretter vil eg gjere greie for korleis elevar med stort læringspotensial kan kome til uttrykk i norskfaget.

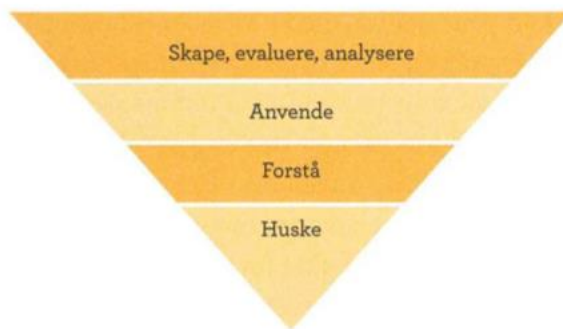
2.5.1 Skrivning som grunnleggande ferdigheit

Etter Kunnskapsløftet LK06 blei grunnleggande ferdigheiter innført i alle fag, og dei blei vidareført i Kunnskapsløftet LK20. Norskfaget har ei særleg rolle for å utvikle skrivekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Om skrivning som grunnleggande ferdigheit i norskfaget står det:

Det inneber å utvikle personlege skriftlege uttrykksmåtar og å beherske skrivestrategiar, rettskriving og oppbygging av tekstar. Å skrive er òg ein måte å utvikle og strukturere tankar på og ein metode for å lære. [...] Utviklinga av å kunne skrive i norsk går frå den grunnleggjande skriveopplæringa til å planleggje, utforme og arbeide vidare med tekstar i ulike sjangrar og tilpassa formål, medium og mottakar. (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Iversen & Otnes (2016) hevdar at kunnskap om tekst, skriftspråk og skriveprosessar først blir nyttig når ein veit korleis ein skal anvende kunnskapen (s. 26). I sitt forsøk på å forklare kva skrivekompetanse er, støttar dei seg til Benjamin Bloom sin taksonomi, som omfattar ein

klassifisering av ulike meistringsnivå, eller kompetansenivå, i ein læringsprosess (s. 26). Taksonomi er ofte gjengjeven i ein trekant eller ei trapp med den mest komplekse kompetansen øvst (Iversen & Otnes, 2016, s. 26). Iversen & Otnes (2016) presenterer modellen kor kompetansane er plassert delvis hierarkisk, men dei tre øvste er sidestilt på same nivå:



Figur 1: Revidert versjon av Bloom sin taksonomi for meistringsnivå i ein læringsprosess (Iversen & Otnes, 2016, s. 27)

Iversen & Otnes (2016) meiner at til tross for at ein slik modell forenkler det som skjer i verkelegheita, kan den bidra til å forstå at det finst ulike nivå knytt til kompetanseomgrepet (s. 27). I modellen er ferdigheita å hugse nedst, noko som representerer den mest grunnleggande forma for kompetanse. Iversen & Otnes (2016) skriv at skrivekompetanse kan omfatte kunnskap om tekst og språk, til dømes kunnskap om ortografi, grammatikk, sjanger og litterære verkemiddel (s. 27). Vidare presiserer Iversen & Otnes (2016) at eit viktig prinsipp med modellen er at kunnskap om noko ikkje er tilstrekkeleg åleine – ein må nemleg forstå kunnskapen òg (s. 27). Altså meiner dei at kunnskap kan innebere å vere i stand til å hugse og attgje kunnskap om til dømes grammatikk og sjanger, men det er ikkje tilstrekkeleg for heilskapleg skrivekompetanse. Ein må nemleg kunne forstå kunnskapen òg. Neste steg i modellen er å anvende, og her skriv Iversen & Otnes (2016) at «når kunnskapen operasjonaliseres i tekster og anvendes i relevante kontekster med spesifikke formål, vil den utgjøre viktige ressurser i elevenes egen skriving» (s. 28). Ifølge Iversen & Otnes (2016) er det forståinga som gjer ein i stand til å forklare og anvende kunnskap i arbeid med tekstar (s. 28). Iversen & Otnes (2016) hevdar at det kan føre til ei sjølvstendig og kreativ skrivekompetanse, med god rettleiing frå lærar (s. 28). Elevane kan, ifølge Iversen & Otnes

(2016), tileigne seg skrivekompetanse ved å lese andre sine tekstar, kor den tekstlege kunnskapen blir nytta på ein hensiktsmessig og funksjonell måte, og ved å prøve ut kunnskapen i eigne tekstar (s. 28). I modellen er kompetansane plassert hierarkisk, og i skriveutviklinga vil elevane klatre på denne figurative stigen som modellen representerer. Først må dei hugse og attgje, deretter må dei lære seg og forstå dei ulike elementa ved skriving og skriveopplæring, og til slutt må dei lære seg å anvende kunnskapen i arbeid med tekstar. Når dei forstår og klarar å anvende kunnskap, vil dei då ha føresetnader for å skape, evaluere og analysere – slik modellen viser.

2.5.2 Skriving i begynnaropplæringa

Skriving i begynnaropplæringa handlar mykje om teknikk: blyantgrep, bokstavforming, å halde linja, høgfrekvente og lydstridige ord, og etter kvart teiknsetting og rettskrivingsreglar (Bjerke & Johansen, 2017, s. 82). Bjerke & Johansen (2017) hevdar at det kan vere lett for å tenke at elevane må lære seg det grunnleggande og formelle før dei kan starte på sjølve skrivinga (s. 82). Likevel er det viktig å gi elevane ulike skriveroller, slik at motivasjonen for skriving blir oppretthaldt. Det er viktig at ein som lærar i begynnaropplæringa er bevisst på å vareta ei heilskapleg skriveopplæring. Når ein skal lære elevar å skrive, må elevane kjenne på at skriving er meinings- og verdifullt. Å tildele elevane ei forfattarrolle er viktig i begynnaropplæringa, fordi dette kan gi elevane ei mening med tekstskapinga. Bjerke & Johansen (2017) viser til oppgåver som kan bidra til å gjere elevane motiverte for å skrive, til dømes: «No skal du få finne på eit eventyr for dei andre, som vi skal skrive ned», «Lat som du framleis er på ferie, og skriv eit postkort til meg» og «Skriv ned ei liste over ting du ville kjøpt til bursdagsselskapet ditt» (s. 82). Det viktige her er ikkje det tekniske ved teksten, men innhaldet.

Det er viktig å lære elevane strategiar for å mestre. Skriveopplæringa kan innebere at elevane gjennomfører skriveoppgåver, skriv fritt, skriv seg til lesing eller arbeider med rettleidd skriving (Bjerke & Johansen, 2017, s. 107). Som lærar bør ein gi elevane ulike strategiar for å mestre skrivearbeidet, og Bjerke & Johansen (2017) nemner ulike døme på kva dei kan bestå av.

Bjerke & Johansen (2017) viser til strategiar kor læraren overtar delar av eller heile

skrivearbeidet (s. 107). Til dømes kan ei slik skriveoppgåve innebære at læraren skriv medan eleven dikterer. Det kan utførast med einskilde elevlar, i full klasse eller i grupper. Eit anna døme er å at læraren gjev elevane ein lapp med ord og setningar, kor føremålet er at elevane skal skrive av lappen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 107). Her har ein moglegheit til å tilpasse innhaldet på lappen ut i frå evnene til elevane. Bjerke & Johansen (2017) meiner at eit anna grep kan vere at læraren modellerer ein tekst som elevane kan støtte seg på i eiga skriving (s. 107).

Ein annan strategi Bjerke & Johansen (2017) nemner er at elevane hentar ord, setningar og strukturar frå ferdig tekst (s. 107). Til dømes kan det innebære å gi elevlar ei skriveoppgåve kor dei hentar inspirasjon frå dømetekstar som dei har sett i leseboka, eller tekstar læraren skriv på tavla. Andre døme på skriveoppgåver med denne strategien er å lage ordliste på tavla, som elevane kan hente ord frå under eiga skriving (Bjerke & Johansen, 2017, s. 107).

Bjerke & Johansen (2017) meiner òg at ein strategi for skriveopplæringa kan vere å minne elevane på ulike måtar å prøve seg sjølv (s. 107). Dette kan innebære skriveoppgåver kor elevane kan bruke hemmeleg skrift. Då får elevane prøve å skrive utan å tenke på at det skal vere teknisk riktig. Ei anna skriveoppgåve kan vere å la elevane vere språkforskarar ved å prøve å skrive slik dei trur det skal skrivast. Bjerke & Johansen (2017) meiner òg at det kan vere verdifullt å la elevane snakke med medelevar om tekstar (s. 107). Eit døme på det meiner dei kan vere å la elevane få spørje og hjelpe kvarandre, samt låne idear og hente inspirasjon frå medelevar sine tekstar (s. 107).

2.5.3 Lesing som grunnleggande ferdigheit

Om lesing i læreplanen i norsk står det at: «Utviklinga av å kunne lese i norsk går frå den grunnleggjande avkodinga til å lese, tolke og reflektere over tekstar i ulike sjangrar, for ulike formål og av ulik lengd og kompleksitet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Slik som med skriveopplæring, har norskfaget fått ei særleg rolle også i leseopplæringa i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Traavik (2009) meiner at å utvikle dei grunnleggande leseferdigheitene hos elevane handlar om å hjelpe dei, slik at leseferdigheitene kan fungere som reiskap i dagleglivet og i læringsprosessane (s. 23). Det er læraren si oppgåve å gjere

elevane medvitne om at lesing handlar om å forstå, oppleve og å lære (Traavik, 2009, s. 23). Læraren skal gjere den enkelte elev i stand til å utvikle sikre og automatiserte avkodingsferdigheiter, slik at dei kan forstå samanhengen mellom språklyd og bokstav, trekke bokstavane saman til ord, og orda til setningar (Traavik, 2009, s. 23). Bueie (2022) viser til at for å kunne lese med god forståing, må ein avkode nøyaktig, ha gode språkferdigheiter og lese oppmerksamt (s. 187). Avkoding har ifølge Bueie (2022) stor betydning for begynnarlesaren, men etter kvart vil denne ferdigheita få mindre plass, slik at lesaren kan bruke meir energi på forståing av tekst (s. 187).

Lundberg & Herrlin (2008) hevdar at: «Når barna begynner på skolen, er de på ulike stadier i sin leseutvikling. Noen barn kan lese med god flyt og sikkerhet, og noen kjenner kanskje bare igjen en og annen bokstav.» (s. 7). Lundberg & Herrlin (2008) forklarar vidare lesekompetanse som ein kompetanse som består av ulike dimensjonar som inngår i eit samspel: fonologisk medvit, ordavkoding, leseflyt, leseforståing og leseinteresse (s. 8). Dei forklarar vidare at dei ulike dimensjonane er i samspel, og at dei til saman skapar ein heilskapleg lesekompetanse (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 9).



Figur 2: Fem dimensjonar for den tidlege leseutviklinga (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 11)

Figuren viser korleis Lundberg & Herrlin (2008) forklarar lesekompetanse i den tidlege leseutviklinga. Dei har rangert dimensjonane frå venstre til høgre, der det mest grunnleggande for leseutviklinga er til venstre (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 11). Pilene går først frå venstre til høgre, og viser at prosessen går frå fonologisk medvit til leseinteresse, og så tilbake til fonologisk medvit. Med dette viser Lundberg & Herrlin (2008) at leseutviklinga i begynnaropplæringa er dynamisk, og ein kan både gå fram og tilbake mellom dei ulike leseferdigheitene.

Fonologisk medvit handlar om å forstå og å vere bevisst på samanhengen mellom språklyd og bokstav. For å gjere dette må ein ifølge Lundberg & Herrlin (2008) forstå det alfabetiske skrivesystemet, som går ut på at talestraumen er segmentert; den er oppgitt i fonem som

blir innfanga og attgjeven i form av bokstavar (s. 13). Lundberg & Herrlin (2008) hevdar at «for å forstå hvordan bokstaver kan representere språklyder, må en forstå at de talte ordene kan deles opp i biter av fonemstørrelse» (s. 13). Med det meiner Lundberg & Herrlin (2008) at ein må dra merksemda over frå tydinga av ordet, til korleis det blir sagt og kva lydar eit ord består av (s. 13).

Ordavkoding er ein føresetnad for å kunne lese ein tekst er å kunne identifisere skrivne ord (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14). Ordavkoding byggjer på at det fonologiske medvitet er utvikla, men den kan styrkast ved leseforståing, ettersom mange barn kan kjenne att einskilde bokstavar eller ord ut i frå konteksten (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 15). Barn kan til dømes kjenne att forbokstaven til namnet sitt eller til dømes lese «mjølk» på mjølkekartongen fordi dei veit at det er mjølk.

Leseflyt er avgjerande for å oppnå god lesekompetanse. Leseflyt handlar om å lese flytande ved å gi liv til heile setningar eller tekstar, og få fram den riktige setningsmelodien når ein les høgt (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 15). Lundberg & Herrlin (2008) hevdar at for å kunne lese flytande og uttrykksfullt må ein kunne dele inn teksten i meningsfulle einingar, setningar og uttrykk (s. 16). Dei meiner òg at leseflyt heng saman med leseforståing, og flyten dannar ei bru mellom ordavkoding og leseforståing (s. 16).

Leseforståing handlar om å aktivt og konstruktivt lese ein tekst, kor lesaren er medskapar og konstruerer mening i teksten ut i frå sine tidlegare erfaringar og forventningar (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 16-17). Lundberg & Herrlin (2008) meiner at ein føresetnad for slik skapande verksemd er at lesaren kan gjennomføre avkodinga tilstrekkeleg raskt og uanstrengt, og at eleven kan oppfatte og utnytte setningsbygninga i teksten sitt språk og veit kva orda betyr (s. 17). Bakgrunnskunnskapen gjer det så mogleg å lese mellom linjene og trekke slutningar (s. 17).

Leseinteresse er ein avgjerande faktor for å motivere elevar til lesing. Leseinteresse handlar ifølge Lundberg & Herrlin (2008) om at elevane frå første stund må oppleve glede ved å lese, at lesing gir nøkkelen til ei heil verd av fantasi, spenning, kunnskap, eventyr og glede (s. 18). Lundberg & Herrlin (2008) understrekar at «elevane fra første stund må få oppleve at lesing dreier seg om mening, glede, betydning, budskap, opplevelse og forståelse. De må få erfare at tekster har noe å fortelle, noe som kan være viktig» (s. 12). Dette er grunnleggande for at

elevane skal bli motivert til alle aspekt med leseopplæringa.

2.5.4 Lesing i begynnaropplæringa

Bjerke & Johansen (2017) legg vekt på at elevane må oppleve at tekstar har noko å fortelje som kan vere viktig (s. 111). Når lesinga opplevast som meiningsfull og relevant for elevane sine liv, oppstår òg motivasjonen for å lese (s. 111). I den tidlege leseopplæringa, kan ein som lærar nytte fleire metodar for å fremje lesing i klasserommet.

Felles tekstskaping er ein metode kor læraren og elevane skaper teksten saman. Her legg ein vekt på at sjølve teksten skal kommunisere godt, og vere eit estetisk uttrykk for elevane sine uttrykk og meiningar (Bjerke & Johansen, 2017, s. 127). Utgangspunktet for teksten kan vere ei felles oppleving, slik som ein klassesur, ein høgtlesingssekvens eller noko elevane har vore spesielt opptekne av i undervisninga. Alle elevane kan bidra til å skape teksten som skal vere utgangspunktet, og dei fleste ord og omgrep vil vere kjent for elevane, fordi dei kjenner til konteksten den har blitt til i. Dette kan deretter bidra til at teksten blir enklare å lese for elevane (Bjerke & Johansen, 2017, s. 127). Det er viktig at elevane ser teksten medan den blir til, og at læraren seier lydane orda består av medan ho skriv dei. Ved å delta og observere tekstskapinga får elevane med seg innhaldet i teksten, dei får eit forhold til innhaldet, og dei får lesetrening (Bjerke & Johansen, 2017, s. 127).

Rettleidd lesing er ein metode i leseopplæringa som ofte skjer i ein samtale mellom ein lærar og ei gruppe med få elevar, kor alle elevane har omtrent dei same behova for rettleiing når det gjeld lesing (Bjerke & Johansen, 2017, s. 128). Rettleidd lesing går ut på å lese tekstar saman som er tilpassa gruppa sine føresetnader og evner (Bjerke & Johansen, 2017, s. 128). Bjerke & Johansen (2017) hevdar at i ein førsteklasse vil det ofte vere store skilnader på nivået til elevane, og derfor kan stasjonsarbeid med nivådelte grupper vere ein fin arbeidsmåte (s. 128). Ved ein slik arbeidsmåte, er det viktig å sette mål for kvar einskild gruppe, samt ha ein dialog og samtale knytt til teksten dei les (s. 128). Basert på nivået til gruppa med elevar, kan den rettleidde samtalen om teksten handle om til dømes små og store bokstavar, teiknsetting, synonym og ordklassar. Bjerke & Johansen (2017) hevdar at fordelene med rettleidd lesing er at undervisninga blir differensiert, ved at ein lagar grupper

som har omtrent same behov (s. 129). Samstundes meiner Bjerke & Johansen (2017) at denne arbeidsmetoden kan verke motiverande på elevane, fordi ein står friare til å velje frå eit større utval tekstar (s. 129).

2.5.5 Fagleg sterke elevar i begynnaropplæringa i norsk

I begynnaropplæringa kan det vere vanskeleg å drive tilpassa opplæring, nettopp fordi det kan vere stor skilnad i nivået hos elevane. Strandos et al. (2017) skriv at bokstavinnlæring handlar om å oppdage og gjere seg kjent med det alfabetiske prinsippet, altså å lære korleis ein kan omsetje språklydane til bokstavar (s. 29). Aske (2006) fann i si undersøking at undervisning for førsteklassane i studien la opp til lite individuelt arbeid, noko som påverka opplæringa til dei flinke (s. 92). Aske (2006) skriv vidare at i bokstavinnlæringa og arbeidet med bokstav, avkoding og samantrekning av bokstavar i klasserommet, føregjekk mange av aktivitetane i klasserommet, og at dette kan vere problematisk ettersom det for mange elevar er bortkasta (s. 98). Ho meiner at dei felles oppgåvene kan vere for vanskeleg for dei svake elevane, og for lette for dei flinke. Ifølge Aske (2006) fører dette til at dei fagleg flinke, altså dei gode lesarane, blir sittande og vente på at dei andre skal bli ferdig med ei oppgåve dei løyste på eit blunk (s. 98). Aske (2006) problematiserer opplæringa, ettersom ho fann urovekkande resultat som omfatta fleire døme på at dei flinke elevane har det keisamt i timane (s. 99). I eit nyare forskingsprosjekt undersøkte Strandos et al. (2017) korleis norsklærarar på 1. og 2. trinn dreiv begynnaropplæringa i lesing og skriving i klasserom som òg hadde fagleg sterke elevar (s. 29). Dei viktigaste resultatane dei inkluderte i funna frå undersøkinga, var at undervisninga var prega av sein bokstavinnlæring, manglande modellering, og at fagleg sterke elevar blei karakterisert som underytarar (Strandos et al., 2017, s. 29).

For å utvikle lese- og skriveferdigheiter, må ein identifisere språklydar i talespråket, kjenne att formene på bokstavane og kople språklydar til bokstavar og omvendt (Engen & Håland, 2005, i Strandos et al., 2017, s. 29). Strandos et al. (2017) hevdar at fagleg sterke elevar vil truleg ha utbytte og glede av å delta i bokstavinnlæringa i fellesskapet i klassen (s. 29). I undersøkinga si fann dei at dei fleste lærarane dei intervjuja nytta ein bokstavinnlæringsprogresjon med éin ny bokstav i veka, slik også Aske (2006) fann i si

undersøking. Det tyder på at det lenge har vore tradisjon med ei slik progresjon innan bokstavinnlæring. I tillegg fann Strandos et al. (2017) at alle elevane i klassen deltok i denne progresjonen, uavhengig av evnenivå (s. 30). Lærarane i studien til Strandos et al. (2017) rapporterte òg at dei i bokstavinnlæringa hadde ein fagleg samtale i presentasjonen av nye bokstavar, kor dei fokuserte på korleis bokstavar skal formast, både små og store, og at dei blir nytta i ulike samanhengar (s. 30). Strandos et al. (2017) hevdar at til tross for at elevar som allereie kan lese og skrive, truleg har moderat utbyte av å delta i opplæringa som går ut på å ta éin bokstav i veka, kan dei likevel ha nytte av å delta i slike faglege samtalar (s. 31).

Strandos et al. (2017) fann òg i si undersøking at det var utbreitt manglande modellering blant lærarane i studien. Klæboe & Sjøhelle (2013) meiner at modellering og dialog er sentrale element i både lesing og skiving i begynnropplæringa (Strandos et al., 2017, s. 31). Modellering inneber ifølge Strandos et al. (2017) at læraren rettleier elevane gjennom ulike trinn i lese- og skriveprosessen (s. 31). Strandos et al. (2017) hevdar at elevar som har knekt lesekode og som klarar å lese ein tekst utan hjelp, vil likevel kunne trenge rettleiing for å få ei djupare forståing av både innhaldet i det dei les, og av ukjende ord og omgrep (s. 31-32). Gjennom studien fann dei likevel at undervisninga til lærarane i studien stort sett gjekk føre seg i felles klasse, og at dei faglege sterke elevane fekk arbeide individuelt med ekstraoppgåver når dei var ferdig med fellesarbeidet, utan noko form for modellering eller instruksar frå læraren (s. 32). Til tross for dette, var lærarane opptekne av kvaliteten på oppgåvene dei faglege sterke elevane fekk, og at oppgåvene skulle gi desse elevane noko å strekke seg etter, ifølge Strandos et al. (s. 32). Lenvik et al. (2021) fann i si undersøking av elevar med stort læringspotensial si oppleving av skulen, at dei ønska å bli undervist for, og få undervisning til sine behov på lik linje som resten av klassen fekk (Lenvik et al., 2021, s. 230). Likevel hevda elevane at lærarane ofte forventa at dei skulle klare seg sjølv, så lenge dei fekk utfordrande oppgåver (Lenvik et al., 2021, s. 230).

Det siste viktige funnet Strandos et al. (2017) nemner, er underyting (s. 32). Dei viser til at seks av ti lærarar frå studien definerer fleire av dei faglege sterke elevane som underytarar allereie på første og andre trinn (s. 33). Strandos et al. (2017) meiner at ei mogleg årsak til at nokre elevar blir oppfatta som underytarar allereie på dei første åra i skulen, kan vere at faglege sterke elevar ikkje blir utfordra nok på arbeidsoppgåver og kvaliteten på oppgåvene tidleg nok (s. 34). Internasjonal forskning viser at elevar som ikkje får adekvate moglegheiter

til å utvikle sitt læringspotensial, blir ofte «ufrivillige» underytarar (Idsøe, 2022, s. 292). Idsøe (2022) meiner at underyting hos desse elevane kan føre til skulefråfall (s. 292).

For å oppsummere dette delkapittelet kan ein konkludere med at forskning tilseier at ein må så tidleg som mogleg gjere tiltak for å vareta fagleg sterke elevar, og elevar som viser interesse og særlege evner innanfor norskfaget. Dette gjeld òg elevar med stort læringspotensial.

3 Metode

I denne delen av oppgåva vil eg presentere dei metodiske vala og vurderingane eg har gjort knytt til prosjektet mitt. Eg vil omtale prosessen med å førebu undersøkinga, utval av informantar og korleis datainnsamlinga gjekk føre seg. Vidare vil eg vise til forskingsetiske vurderingar som er tatt som følge av prosjektet, samt vurdere reliabiliteten, validiteten og overføringsevna til forskingsprosjektet.

3.1 Kvalitativt forskingsdesign

Metoden ein vel når ein skal utføre eit forskingsprosjekt avhenger av kva ein vil forske på. For å finne svar på problemstillinga i forskingsprosjektet mitt kunne eg velje mellom to hovudretningar innan samfunnsvitskapeleg metode – kvalitative og kvantitative metodar.

Dei to ulike tilnærmingane inneber vesentlege skilnader i korleis forskinga blir lagt opp og kva data undersøkingane fører til (Thagaard, 2013, s. 17). Grønmo (2004) viser til sentrale skilnader mellom kvalitative og kvantitative tilnærmingar i boka *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Her hevdar Grønmo (2004) at: «kvalitative problemstillinger er rettet mot analytiske beskrivelser, mens de problemstillinger som belyses i kvantitative tilnærmingar, dreier seg om statistiske generaliseringar (Thagaard, 2013, s. 17-18). Derimot opnar kvalitative problemstillingar for å utvikle ei analytisk basert forståing av sosiale fenomen, og på bakgrunn av analysen kan ein argumentere for at forståinga av sosiale fenomen utvikla innanfor eit prosjekt har overføringsevne til tilsvarande situasjonar (Thagaard, 2013, s. 18).

På bakgrunn av problemstillinga mi: «*Korleis arbeidar norsklærarar på ein skule som har spesielt fokus på tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial?*» har eg valt ei kvalitativ tilnærming for metoden til prosjektet. Eit overordna mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståinga av fenomen knytt til personar og situasjonar i deira sosiale verkelegheit. Det handlar om å få ei djupare innsikt i korleis menneske opplev si livssituasjon (Dalen, 2013, s. 15). Edmund Husserl er kjent for sitt omgrep «livsverd» innan filosofi, men i nyare tid har det blitt nytta innan kvalitativ forskning. Dalen (2013) meiner at omgrepet livsverd er godt eigna innan kvalitativ tilnærming til forskning grunna fokuset på opplevingsdimensjonen, og ikkje berre på ei skildring av dei forholda personen lev under (s. 15). Det eg vil forske på vil ikkje gi meg ein bestemt fasit, og det vil derfor vere naturleg å forsøke å spørje lærarane som har arbeidd med å utvikle meir kompetanse for å kunne tilpasse opplæringa for denne elevgruppa, om korleis deira erfaring og oppleving med dette prosjektet har vore, og kva det har betydd for deira undervisning.

3.1.1 Casestudie

Casestudier er intensive kvalitative studiar av ei eller nokre få undersøkingseiningar (Andersen, 2013, s. 14). Ein case kan blant anna vere organisasjonar, forhandlingar, ein diskurs, ein prosedyre, eit utsegn, avgjerder, ei hendingsgang, ein klasse, ein skule eller ein kommune (Andersen, 2013, s. 14; Skogen, 2018, s. 79). Andersen (2013) meiner at casestudier er ei av dei viktigaste kjeldene til teoriutvikling i samfunnsvitskapane, ettersom forskning på ein enkeltcase potensielt kan sjåast som teoretisk representativ for ein klasse fenomen (s. 14). Creswell (2013) karakteriserer casestudier som ei spesiell form for design innan kvalitativ forskning kor vi utforskar ei avgrensa eining eller fleire avgrensa einingar (Thagaard, 2013, s. 56). Skogen (2018) presenterer ulike typar casedesign, og hevdar at casedesign kan skildrast ved hjelp av to dimensjonar: singelcase og multipelcase. Dei to dimensjonane har to kategoriar kvar, nemleg holistisk case og samansett (embedded) case (Skogen, 2018, s. 82). Holisme er ein metode innan psykologi, biologi, sosiologi og antropologi som nyttar heilskap som forklaringsprinsipp (Nilstun, 2021). Omgrepet heng godt saman med casestudie, ettersom ein ønsker å sjå på eit fenomen sett i samanheng med heilskapen i samfunnet. Singelcasestudie nyttar ein når ein gjennomfører éin casestudie,

medan multippelcasestudie inneber at ein gjennomfører fleire casar etter kvarandre, men berre éin om gongen (Skogen, 2018, s. 82). Ein holistisk casestudie har i følge Skogen (2018) berre éin analyseining, medan ein samansett (embedded) casestudie har fleire analyseiningar (s. 82). Når vi blandar dimensjonane med kategoriane har vi altså holistisk singelcase, holistisk multippelcase, samansett (embedded) singelcase og samansett (embedded) multippelcase.

Holistisk singelcase inneber at ein utforskar eit fenomen ved hjelp av éin analyseining. Holistisk multippelcase inneber at ein vel fleire analyseiningar, definerer dei som sjølvstendige casar og gjennomfører fleire casestudiar etter kvarandre. Samansett (embedded) singelcase inneber at ein definerer fleire analyseiningar, til dømes fem parallellklassar ved ein skule, og gjennomfører éin studie der data frå alle fem parallellklassane, altså analyseiningane, sjåast som ein heilskap innanfor casen. Ein samansett multippelcase inneber at ein vel til dømes tre skular med fem analyseiningar på kvar. Deretter gjennomfører ein tre casestudiar kor alle har fem analyseiningar kvar.

I mitt prosjekt vil eg forske på korleis ein spesifikk skule har arbeidd med kompetanseutvikling for elevar med stort læringspotensial. Arbeidet i seg sjølv, og kva for erfaringar lærarane ved skulen har som følge av prosjektet, er derfor sentrale for oppgåva si utforming. Derfor har eg valt å nytte casestudie som forskingsdesign for prosjektet. Studien min kan karakteriserast som ein samansett singelcase, ettersom eg ønsker å sjå på fleire analyseiningar for å undersøke éin case. Singelcasen i mitt tilfelle er utviklingsarbeidet utført av dei tilsette ved skulen i samarbeid med ein forskar ved ein utdanningsinstitusjon. Møtet med rektor og ein ressurslærer, lærarane som deltok i studien og forskaren som har samarbeidd gjennom DeKomp-prosjektet representerer einingane som dannar det empiriske grunnlaget. Primærmetoden for prosjektet mitt er derfor kvalitative intervju av lærarane. Samtale med rektor og ressurslæraren ved skulen og intervju av forskaren som har deltatt i prosjektet fungerer som sekundærdatabasemateriale, men alle datamaterialinnsamlingane skal bidra til å svare på det overordna spørsmålet som utgjer problemstillinga mi: «Korleis arbeidar norsklærarar ved ein skule som har spesielt fokus på tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial?»

3.2 Kvalitativt intervju

Kvale & Brinkmann (2009) definerer intervju som ei «utveksling av synspunkt» mellom to personar som snakkar saman om eit felles tema (Kvale & Brinkmann, i Dalen, 2013, s. 13). Føremålet med eit intervju er å hente inn fyldig og skildrande informasjon om korleis andre menneske opplev ulike sider ved si livssituasjon (Dalen, 2013, s. 13). Dermed eignar det kvalitative intervjuet seg godt når ein ønsker å få innsikt i andre menneske sine erfaringar, tankar og kjensler.

Det finst mange ulike formar for intervju, og fleire måtar å utforme eit intervju på. Thagaard (2013) nemner tre ulike tilnærmingar for intervju. Den eine forma er prega av lite struktur, og kan sjåast som ein samtale mellom forskar og intervjuperson kor hovudtemaa er planlagt på førehand. Fordelen ved ein slik form for intervju er at forskaren kan følge intervjupersonen si forteljing og utdjupe tema som forskaren ikkje hadde tenkt over på førehand (Thagaard, 2013, s. 97). Ei anna form for intervju har eit relativt strukturert opplegg. Her er spørsmåla utforma på førehand og rekkefølga på spørsmåla er i stor grad fastlagt. Fordelen ved ei strukturert form for intervju er at svara til dei ulike intervjupersonane er samanliknbare, fordi dei har svart på dei same spørsmåla (Thagaard, 2013, s. 97-98). Ein siste form for intervju, i følge Thagaard (2013), har ei delvis strukturert tilnærming. Dette er den mest vanlege for kvalitativ forskingsintervju. Her er temaa forskaren spør om fastlagt, men rekkefølga på temaa og spørsmåla kan endrast undervegs. Dette er ein fordel fordi då kan forskaren følge intervjupersonen si forteljing og samstundes sørge for at temaa som er viktige for problemstillinga blir diskutert i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013, s. 98).

I mitt prosjekt er intervjuet utforma som eit til dels spørjeskjema. Intervjuspørsmåla blei skrivne i eit dokument som informantane fekk tilsendt. Dei fekk fylle inn svara sine rett inn i dokumentet, og sende svara sine tilbake til meg når dei hadde svart så utfyllande som mogleg. Intervjuet har ein relativt strukturert form, kor alle spørsmåla er fastlagt på førehand. Sidan intervjuet ikkje tok plass fysisk, men blei sendt skriftleg på e-post til informantane i prosjektet, hadde informantane moglegheit til å svare på spørsmåla i den rekkefølga dei ønska, og kunne svare utfyllande utan stress frå ein intervjusituasjon. Årsaka til at eg valte ei slik tilnærming var for å vise omsyn for informantane, ettersom denne

metoden gjorde datainnsamlinga fleksibel for informantane i prosjektet. Ved denne metoden fekk dei moglegheita til å svare på spørsmåla mine når det passa dei best, i tillegg til at dei fekk god tid til å tenke gjennom svara dei ga. Sidan eg ønska å forske på det arbeidet dei har drive med på skulen og kva det har betydd i deira klasserom, bestemte eg meg for at det var viktigare at informantane fekk tenke seg godt om før dei ga eit endeleg svar på spørsmåla, enn at eg kunne stille oppfølgingsspørsmål undervegs. Likevel har eg undervegs i prosjektet hatt moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål dersom noko var uklart.

3.3 Utval av informantar

I kvalitative studiar vel vi deltakarar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategisk i forhold til problemstillinga og dei teoretiske perspektiva til undersøkinga. Denne metoden for utval blir kalla strategisk utval (Thagaard, 2013, s. 60). I strategisk utval kan vi skilje mellom å velje deltakarar til studien som er typisk eller spesiell i forhold til det vi ønsker å finne svar på (Thagaard, 2013, s. 64-65). I oppstarten av masterprosjektet mitt kom eg i kontakt med ein lærar som arbeida på ein skule kor dei hadde spesielt fokus på elevar med stort læringspotensial gjennom eit DeKomp-prosjekt. Læraren og rektoren ved skulen var veldig interessert i å hjelpe meg med prosjektet mitt, og hadde blitt fortruleg med temaet elevar med stort læringspotensial etter eit intensivt utviklingsprosjekt. Etter eit avtalt møte med rektoren og ressurslæraren eg kom i kontakt med, blei vi samde om at eg skulle intervju tre lærarar frå skulen. Ettersom eg ville undersøke kva for tilpassingar lærarane gjorde i norskfaget og korleis lærarane kartlagde norskfaglege ferdigheiter, hjalp rektor meg å rekruttere informantar som hadde norskfagleg kompetanse. Desse lærarane representerer ekspertpersonar innanfor temaet undervisning og tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial, noko som har bidratt til at eg har fått verdifull og truverdig innsikt på det feltet eg forskar på.

Når ein skal velje informantar til ein kvalitativ studie er det òg viktig å tenke på kor mange informantar ein treng for å svare på problemstillinga. I kvalitative studiar kjenneteiknast tilnærminga ved intensive og djuptgåande analysar som gir moglegheiter for detaljert forskning av sosiale prosessar (Thagaard, 2013, s. 65). Dersom ein skal foreta omfattande

analysar i kvalitative studiar bør ikkje utvalet av deltakarar vere større enn at dette er mogleg. Utvalet av deltakarar i mitt prosjekt består av rektor og ein ressurslærer ved skulen, forskaren som har samarbeidd med skulen gjennom eit DeKomp-prosjekt, og tre norsklærarar frå same skule.

3.4 Utforming av intervju

Thagaard (2013) nemner tre typar spørsmål ein intervjuguide skal innehalde:

hovudspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober (s. 100). Ettersom intervjuet mitt er utforma som eit til dels spørjeskjema i tekstformat, består sjølve intervjuteksten berre av hovudspørsmål. I arbeidet med å utforme spørsmål til intervjuet tok eg utgangspunkt i dei første tre forskingsspørsmåla for prosjektet:

1. Korleis identifiserer lærarane elevar med stort læringspotensial?
2. Korleis tilpassar lærarane undervisninga for elevar med stort læringspotensial i norskfaget?
3. Korleis kartlegg lærarane elevar med stort læringspotensial i grunnleggande ferdigheiter i norsk?

Intervjuet mitt er delt inn i tre kategoriar med spørsmål. Ettersom eit av føremåla med forskingsprosjektet mitt er å belyse korleis arbeidet med «Tilpassingsprosjektet» har vore for dei tilsette ved skulen, valte eg å ha ein kategori med spørsmål kor lærarane kunne fortelje om prosjektet og korleis dei opplevde arbeidet med det. Den andre kategorien handlar om elevar med stort læringspotensial og den siste kategorien handlar om norskfagleg kompetanse for elevar med stort læringspotensial.

3.5 Behandling av data

I dette delkapittelet vil eg gjere greie for korleis datamaterialet i masterprosjektet mitt har blitt behandla. Datamaterialet for masterprosjektet mitt består av samtale med rektor og ein lærar ved Askeland skule, tre lærarar frå same skule og ein forskar som har samarbeidd i eit

utviklingsprosjekt med dei tilsette ved skulen. Først vil eg gjere greie for korleis eg har anonymisert informantane. Deretter vil eg gjere greie for korleis eg har henta informasjon frå informantane i prosjektet.

3.5.1 Anonymisering

Eg har hatt tre ulike datamaterialinnsamlingar. Eg valte å gi skulen eit fiktivt namn, for å vareta personvernet til dei tilsette ved skulen. Angående samtalen med rektor har eg ikkje nytta verken namnet, opplysningar om kjønn, namn, adresse, kontaktinformasjon eller anna sensitiv informasjon, fordi det har ikkje vore nødvendig for å verken utføre innsamlinga eller tolke resultata. Eg har heller ikkje behandla personopplysningar om forskaren ved utdanningsinstitusjonen – forutan underskrift på samtykkeskjema – ettersom det ikkje var viktig for å svare på oppgåva. Lærarane som deltok gjennom intervju har skrive under på samtykkeskjema, og eg har fått intervjuar på e-post frå kvar av dei gjeldande lærarane. Lærarane har blitt anonymisert ved å ha fått tildelt eit fiktivt namn i oppgåva der eg presenterer funn. Dette er gjort for å vareta personvernet til lærarane. Dei gir ingen opplysningar om seg sjølv eller om einssilde elevar gjennom intervjuar, så det har ikkje vore nødvendig å anonymisere noko meir ut over det.

3.5.2 Lydopptak og transkribering

I intervjuet med forskaren nytta eg lydopptak, slik at eg kunne konsentrere meg om samtalen, og for å gjere transkriberinga lettare for meg sjølv i ettertid. Forskaren blei informert om dette, og skreiv under på samtykkeskjemaet. Opptaket har sikra at eg har fått med meg alt, og har gjort det lettare for meg å foreta ein analyse av intervjuet, samt drøfte funna grundigare. Lydopptaket blei transkribert, og transkripsjonen dannar grunnlaget for analysen av intervjuet med forskaren. Opptaket har berre vore tilgjengeleg for meg, og har ikkje vore delt med, eller lytta, til av andre.

3.6 Forskingsetiske vurderingar

I forskingsprosjekt blir ein stilt eit særleg etisk ansvar. Det er tre viktige prinsipp for etiske retningslinjer ein som forskar må hugse på: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av å delta i forskingsprosjekt (Thagaard, 2013, s. 26). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er eit rådgivande organ som skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemma, fremje ansvarleg forskning og forebygge uærlegdom (NESH, 2021). Forsking skal utøvast og organiserast forsvarleg, og forskningsetikken er eit verktøy for å sikre dette. Den einskilde forskar skal alltid opptre forsvarleg, og ansvaret for å vareta forskningsetikken gjeld alle som utfører forskning (NESH, 2021).

Når ein finn ut at ein det ein vil forske på inneber interaksjon med andre kor ein må behandle personopplysningar, er det første ein må gjere å søke om godkjenning av prosjektet til Sikt ved å sende inn meldeskjema. Søknaden er grunnlaget for å seie noko om prosjektet følger dei forskningsetiske retningslinjene satt av Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. Mitt prosjekt blei godkjend av Sikt 04.11.22, og eg kunne dermed sende informasjonsskrivet og intervjuet til informantane i prosjektet.

3.7 Truverdet til prosjektet

I vurderinga om eit forskingsprosjekt er bra, vurderer ein gjerne kor truverdig forskinga er. Forsking tilseier at kvalitet av forskning blir vurdert ut i frå kor truverdig forskinga er (Corbin & Strauss, 2008; Silverman, 2011 i Thagaard, 2013, s. 201-202). Reliabilitet og validitet er i følge Silverman (2011) sentrale omgrep i diskusjonar om truverdet til forskinga (Thagaard, 2013, s. 202). Eg vil i det følgande vurdere reliabiliteten, validiteten og overføringsevna prosjektet mitt har.

3.7.1 Reliabilitet

Thagaard (2013) skriv at «reliabilitet kan knyttet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (s. 201). Som forskar må ein argumentere for reliabiliteten til forskinga si ved å gjere greie for

korleis dataa er utvikla i løpet av forskingsprosessen. Argumentasjonen skal derfor overtyde lesaren om kvaliteten på forskinga og dermed verdien av resultatata (Thagaard, 2013, s. 202). For å styrke reliabiliteten i oppgåva er det derfor ein viktig føresetnad at ein gjer greie for alle prosessar og framgangsmåtar ein har nytta.

For å sikre reliabiliteten i oppgåva mi har eg forsøkt å gjere grundig greie for val og framgangsmåtar undervegs i prosjektet. I mitt prosjekt har eg undersøkt korleis lærarar kan identifisere, tilpasse undervisninga for og kartlegge elevar med stort læringspotensial i norskfaget. Eg har fått tilgang til ein skule kor dei tilsette har arbeidd med kvalitetsutvikling for elevar med stort læringspotensial, og på grunn av dette har eg fått god innsikt i korleis ein kan identifisere, tilpasse opplæringa for og kartlegge desse elevane dersom ein legg eit stort fokus på dette. I tillegg har eg fått ei innsikt i kor utfordrande ein slik praksis kan vere. For å få fram ulike perspektiv på prosjektet dei har utført på skulen i studien min, har eg føretatt ulike datamaterialinnsamlingar: samtale med rektor og ein ressurslærer, intervju med forskaren som har samarbeidd med dei tilsette i utviklingsprosjektet og intervju med tre lærarar frå skulen.

3.7.2 Validitet

Validitet er knytt til tolking av datamaterialet. Når ein vurderer validiteten i forskning, må ein undersøke om resultatata i undersøkinga representerer den verkelegheita vi har studert (Thagaard, 2013, s. 204). Det vil seie at validitet handlar om å kunne argumentere for at metoden ein nytta for å finne svar på problemstillinga, faktisk har gitt det svaret den var meint å gi. Seal (1999) skil mellom intern og ekstern validitet. Han meiner intern validitet handlar om korleis årsakssamanhengar blir støtta innanfor ein bestemt studie. Ekstern validitet knyt han til korleis den forståinga som blir utvikla innanfor ei studie òg kan vere relevant i andre samanhengar (Thagaard, 2013, s. 205). For å styrke validiteten i forskinga kan ein vere «gjennomsiktig» (transparent), som inneber at forskaren tydeleggjer grunnlaget for fortolkingar ved å gjere reie for korleis analysen gir grunnlag for dei konklusjonane som blir gjort (Thagaard, 2013, s. 205).

Undervegs i prosessen har eg utvikla intervjuguide for intervjuet med forskaren, samt

intervju for lærarane i studien. Eg endra på intervjuet med lærarane to gonger før det blei sendt ut, for å sikre at eg fekk den informasjonen eg trengte for å svare på problemstillinga. Endringane innebar ei endring i rekkefølga på spørsmåla, slik at det blei ei naturleg overgang for lærarane når dei skulle skrive om prosjektet dei har vore med i, og deretter kva for erfaringar dei hadde fått som følge av prosjektet. Etter eg fekk tilbake intervjua, kontakta eg ei av lærarane på e-post for å stille oppfølgingsspørsmål. Dette har vore viktig for å få ei betre innsikt i prosjektet, og for at eg kunne svare best mogleg på mi eiga problemstilling. Etter intervjuet med forskaren transkriberte eg intervjuet med lydopptaket som hjelpemiddel, noko som sikra at eg fekk skrive ned alt som blei sagt så nøyaktig som mogleg.

3.7.3 Overføringsevne

Omgrepet overføringsevne er nært knytt ekstern validitet. Det handlar om korleis vi argumenterer for at tolkingar som er utvikla innanfor eit prosjekt òg kan ha gyldigheit i andre samanhengar. I kvalitative studiar er det fortolking av fenomenet som blir studert som dannar grunnlaget for overføringsevna (Thagaard, 2013, s. 210). Eg ønsker i dette masterprosjektet å vise med mine tolkingar av datamaterialet at prosjektet har moglegheit for overføring i andre samanhengar. Eg har i denne studien berre henta data frå eit prosjekt som éin skule har gjennomført, noko som ikkje utgjer eit omfattande grunnlag for å kunne seie noko om funna kan generaliserast. Likevel kan tolking av funna vise at det dei ved denne skulen har gjort, ikkje er uopnåeleg for andre skular. Derimot kan prosjektet vere ein inspirasjon for andre skular som vil arbeide meir med tilpassing spesielt for elevar med stort læringspotensial.

4 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgåva vil eg presentere funn frå studien. Datamaterialet består av samtale med rektor og ein ressurslærer ved Askeland skule, intervju med forskaren som samarbeida med skulen gjennom eit utviklingsprosjekt og intervju med tre lærarar ved den same skulen. Datamaterialet henta frå desse tre kjeldene utgjer ei samanheng i oppgåva, og

eg vil derfor dele dette kapittelet i tre underkapittel som representerer kvar av datainnsamlingane.

4.1 Møte med rektor og ressurslærer

I haust kom eg i kontakt med rektor ved Askeland skule gjennom rettleiaren min for masteroppgåva. På grunn av tema for oppgåva mi ville eg finne ut meir om kva arbeidet dei dreiv med på Askeland skule innebar, og vi avtalte eit møte. Rettleiaren min, rektor, ein lærar frå Kvalitetsgruppa for prosjektet og eg var til stades under møtet. Rektor hadde mykje på hjartet, og det var tydeleg at «Tilpassingsprosjektet» var viktig for dei tilsette ved skulen. Materialet henta frå møtet med rektor omfattar både samtale og sentrale dokument knytt til utviklingstid, tilpassingsstrategiar og arbeid dei har utført som følge av prosjektet. Dokumenta blei tilsendt av rektor etter møtet, og eg vil nytte dei for å vise kva arbeidet med «Tilpassingsprosjektet» omfattar.

4.1.1 Prosjektet

«Tilpassingsprosjektet» har vore eit omfattande prosjekt som dei tilsette har arbeidd med over ein periode på to år. Under møtet med rektor og ein ressurslærer ved Askeland skule blei det uttrykt enkelte element ved arbeidet med «Tilpassingsprosjektet» som eg oppfatta som essensielle føresetnader for suksessen dei tilsette opplever; fokus i utviklingstid, pedagogisk leiing og arbeid med mindset.

Utviklingstida som er fastsett i arbeidstida for lærarane har stort sett handla om prosjektet. «Tilpassingsprosjektet» har gått over to skuleår: 2021-2022 og 2022-2023. Figur 3 og 4 er henta frå dokument tilsendt av rektor ved Askeland skule, og inneheld ein plan over mål for det pedagogiske utviklingsarbeidet for dei to skuleåra prosjektet har gått føre seg. Forutan endring av namn på skulen, er figurane lik dei originale dokumenta som blei tilsendt etter møtet.

MÅL FOR PEDAGOGISK UTVIKLINGSARBEID ASKELAND SKULE 2021-2022

Visjonar	Kompetanse for alle i mulighetenes skole		
	Askeland skule – ein triveleg kunnskapsskule		
Satsingsområde	Læringskompetanse for det 21. århundre – målrettete og medvirkende elevar		
Overordna prinsipp	Ramma for god læring: Målorientering – aktive og medverkande elevar – vurdering for læring		
MÅL			
Elevane på Askeland skule opplever eit trygt og godt læringsmiljø	Elevane på Askeland skule er aktive i eiga læring	Elevane på Askeland skule får tilpassa opplæring av høg kvalitet i faga	
<ul style="list-style-type: none"> Ein god relasjon mellom tilsette, tilsette og elevar og tilsette og føresette er vår hovudprioritering. Gjennomføre Olweus-samlinger 30 min kvar veke ut frå årshjul Psykososialt miljø som punkt på avdelingsmøta Vi tek i bruk plan for psykososialt miljø, og deler med kvarandre korleis vi jobbar med læringsmiljøet 	<ul style="list-style-type: none"> Vi nyttar overordna del av læreplanen, og legg om praksis i tråd med den. Elevane får høve til å være aktive i å vurdere eiga læring og innsats mellom anna i elevsamtalar, og elevstyrte utviklingssamtalar Vi er leksebevisste Vi kartlegg jamleg elevane sine læreføresetnader, og tilpassar læringsarbeidet ut frå resultatata Vi deler praksisforteljingar 	<ul style="list-style-type: none"> Vi nyttar fagplanane i læreplanen, og legg om praksis i tråd med dei Vi planlegg for læring, ikkje undervisning Vi nyttar baseorganisering for å tilpasse til elevane i faga 	

Figur 3: Mål for pedagogisk utviklingsarbeid Askeland skule 2021-2022

MÅL FOR PEDAGOGISK UTVIKLINGSARBEID ASKELAND SKULE 2022-2023

Visjonar	Kompetanse for alle i mulighetenes skole		
	Askeland skule – ein triveleg kunnskapsskule		
Satsingsområde	Elevene har tro på egen mestring og søker utfordringer i læringen		
MÅL			
Sosial kompetanse	Læringskompetanse	Fagkompetanse	
Vi bruker felles sosiale mål for å fremme helsen, trivsel og læringen til elevene	Gjennom elevmedvirkning tilpasser vi opplæringen på Askeland skule til alle elever, også de med stort læringspotensial	Vi nyttar fagplanane i læreplanen, og legg om praksis i tråd med dei	
<ul style="list-style-type: none"> Felles forståelse av Olweus-programmet Trygghet på toalettene Språkbruk 	<ul style="list-style-type: none"> Algoritmisk tenking Lese for å gjøre Identifisere elever med stort læringspotensiale Bruke Udir sitt planleggingsverktøy Lære om elevmedvirkning 	<ul style="list-style-type: none"> Bli kjent med fagplanene i læreplanen Kjenne og diskutere verbene i læreplanen Prøve ut maler for årsplanlegging Diskutere i faggrupper 	

Figur 4: Mål for pedagogisk utviklingsarbeid Askeland skule 2022-2023

Måla for dei to skuleåra prosjektet har gått føre seg, er noko ulike. Læringsmåla for 2021-2022 gjekk blant anna ut på å gjere elevane meir bevisst på eiga læring, å jamleg kartlegge elevane sine læreføresetnader og å tilpasse læringsarbeidet deira ut frå resultatata, og å dele praksisforteljingar (Figur 3). Måla for skuleåret 2022-2023 er meir tydeleg knytt til prosjektet, slik ein kan sjå som overordna mål for læringskompetanse: «Gjennom elevmedvirkning tilpasser vi opplæringen på Askeland skule til alle elever, også de med stort

læringspotensial» (Figur 4). Under læringsmål er det òg eksplisitt uttrykt at eitt av måla er å kunne identifisere elevar med stort læringspotensial (Figur 4). Måla synleggjer prioriteringa av prosjektet i utviklingstida, og dette har bidratt til at lærarane har fått god tid til å bli kjent med temaet, samt planlegge, utvikle kompetanse og å evaluere arbeidet sitt.

Rektor nemner at pedagogisk leiing har vore avgjerande for å få til prosjektet. Under møtet kom det fram at rolla til rektor har vore særleg sentral, og samarbeidsviljen rektor har vist i arbeidet med forskarane frå utdanningsinstitusjonen gjennom DeKomp-ordninga har vore veldig viktig for å engasjere lærarane. Som følge av at rektor har tatt den rolla, har lærarane fått moglegheita til å bli fortruleg med temaet elevar med stort læringspotensial og det har blitt lagt til rette for at prosjektet skulle lukkast.

I oppstarten av prosjektet ville forskaren ved utdanningsinstitusjonen utforske kva haldningar lærarane hadde til elevar med stort læringspotensial, og responsen var overraskande positiv, seier rektor. For å legitimere prosjektet argumenterte partane i samarbeidet gjennom DeKomp-ordninga for at arbeidet med kompetanseutvikling om tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial skulle ha verdi og nytte for alle elevane på skulen. Prosjektet opplevast i følge rektor som suksessfullt, og måten dei har tenkt på elevane og på tilpassa opplæring generelt har vore viktige føresetnader for suksessen.

4.1.2 Tilpassingsstrategiar på Askeland skule

Rektor presenterte ni tilpassingsstrategiar dei har utarbeida i samarbeid med forskaren ved utdanningsinstitusjonen som samarbeida med skulen gjennom DeKomp-ordninga. Desse tilpassingsstrategiane skulle lærarane ved skulen forsøke å implementere i undervisninga som eit tiltak for å tilpasse undervisninga for elevar med stort læringspotensial.

Tilpassingsstrategiane har i følge rektor og læraren som deltok på møtet, vore svært sentrale i utviklingsarbeidet, og har vore nyttige i arbeidet med å utvikle ny praksis for tilpassa opplæring. Dei ni tilpassingsstrategiane er *varierte igangsetting, metakognitiv dialog, krev tenking, tydeleg relevans, god balanse mellom openheit og struktur, unngå repetisjon, etiske vurderingar, å bruke eksterne ressursar og aukande kompleksitet.*

Variert igangsetting går ut på å la nokre elevar starte på ei arbeidsoppgåve, medan ein som lærar repeterer og førebur resten av elevane i klassen på den oppgåva dei skal gjere, seier rektor. På denne måten slepp elevane med stort læringspotensial å høyre på repetisjon av allereie gjennomgått stoff, meiner rektor. Repetisjon kan, ifølge rektor, for elevar med stort læringspotensial vere keisam og unyttig, framfor å berre starte på oppgåva dei skal gjere.

Strategien *metakognitiv dialog* handlar om å nytte språket vårt til å hjelpe elevane å bli medvitne om korleis dei tenker, handlar og føler på skulen, seier rektor. Rektor seier vidare at strategien kan føregå skriftleg eller munnleg og individuelt eller i plenum. God metakognitiv dialog med elevar med stort læringspotensial gir dei eit passande språk for å tolke og forstå eigne erfaringar – både av seg sjølv og av andre, meiner rektor.

Elevar som får oppgåver som dei rasar gjennom utan å tenke over det, opplev lite læring fordi dei har fått ei oppgåve på eit for lavt nivå. Rektor meiner at hensikta med å *krevje tenking* er å gi elevane oppgåver på sitt nivå som gjer at dei må tenke meir for å løyse oppgåva.

For elevar med stort læringspotensial er det viktig å forstå *relevansen* av ei oppgåve dei blir gitt, ifølge rektor. Relevans kan handle om eleven sitt langsiktige mål i livet, tilknytning til tema som eleven er interessert i frå før eller gode argument for kvifor eit tema eller ein ferdigheit er viktig og nyttig, seier rektor.

Det er lett for å gi elevar med stort læringspotensial opne oppgåver som gjer at dei kan velje sjølv korleis dei vil løyse oppgåva, meiner rektor. Likevel meiner rektor at òg desse elevane treng tydelege rammer i nokre tilfelle. Rektor nemner at å ha ein *balanse mellom openheit og struktur* kan til dømes vere at ein elev får i oppgåve å lese ei bok og deretter skrive ei bokmelding. Utan nokon form for struktur eller forkunnskap om korleis ei bokmelding kan sjå ut, vil dette vere ei utfordrande oppgåve for ein elev, ifølge rektor. Dersom ein gir eleven same oppgåve, men legg ved ein modelltekst og viser tydeleg kva kvart avsnitt i bokmeldinga kan handle om vil det vere mykje lettare for eleven å gjennomføre, meiner rektor.

Til tross for at mange elevar i skulen har behov for å få repetert informasjon og fagstoff til kvar time, kan elevar med stort læringspotensial klare seg utan. Desse elevane klarar å tileigne seg kunnskap raskare enn gjennomsnittseleven og treng derfor mindre repetisjon.

Ein bør altså *unngå repetisjon* for desse elevane.

På grunn av at elevar med stort læringspotensial ofte kan vere veldig opptatt av rettferd og moral, vil det vere gunstig å inkludere *etiske vurderingar* i arbeidsoppgåver, undervisningsopplegg og skriveoppdrag, meiner rektor. På den måten seier rektor at ein kan sørge for at elevane får nytte og utvikle sansen for rettferd på ein konstruktiv måte. Dette kan ifølge rektor gi desse elevane auka motivasjon, auka kompleksitet og er eit godt høve til å jobbe med viktige tema.

Å bruke eksterne ressursar som til dømes videoar, bøker, kontakt med personar via internett, telefon eller fysisk, er ein måte å få verkelegheita og relevans inn i undervisninga, seier rektor. Relevans er som tidlegare nemnt viktig for motivasjonen og lærelysta til elevar med stort læringspotensial, ifølge rektor.

Rektor seier vidare at *å auke kompleksiteten* handlar om å gi oppgåver kor det krevst meir. Døme på slike tilpassingar kan ifølge rektor vere å bygge på meir avansert kjeldemateriale, å gi elevane tilgang til fleire læringsressursar eller å gi elevane ei oppgåve og oppfordre dei til å finne to ulike løysingar og vurdere kva for løysing som er best.

4.1.3 Identifisering av elevar med stort læringspotensial på Askeland skule

Under møtet med rektor og ein lærar frå Kvalitetsgruppa kom det fram at dei meinte at personlegdomsforsking spelte ei viktig rolle i identifiseringa og kartlegginga av elevar med stort læringspotensial. Askeland skule har arbeidd spesielt med tilpassing for elevar med stort læringspotensial gjennom «Tilpassingsprosjektet» over to år, og har derfor fått i oppgåve å utarbeide ein rettleiar for arbeid med barn med stort læringspotensial for kommunen sin. I arbeidet med å utvikle ny rettleiar for kommunen, har dei tilsette ved Askeland skule laga ein plakat meint for lærarar for å utdanne dei om elevar med stort læringspotensial.

ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL

- lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende (NOU 2016: s. 8)

Disse elevene kan fremtre på mange ulike måter i klasserommet:



Den "suksessfulle": Tilpasser seg skolens krav og har gode resultater. Kjeder seg ofte, og kan mer enn hen får vist.



Den utfordrende: Kreativ og lite innstilt på å tilpasse seg. Utfordrer læreren i klasserommet. Har ofte et negativt selvbilde.



Den skjulte: Skjuler evnene sine for ikke å skille seg ut i elevgruppen.



Dropout'en: Har mistet troen på at de voksne på skolen ser dem og kan møte dem. Har ofte interesser utenom det tradisjonelle innholdet på skolen.



Den dobbelteksepsjonelle: Har en funksjonsvanske eller lærevanske i tillegg til stort læringspotensial. Noen ganger skjuler vnsken potensialet - andre ganger er det omvendt.

Kilde: Betts, G. T. & Neihart, H. (1998). Profiles of the gifted and talented. Gifted Child Quarterly, 32(2), 248-253

Pedagogiske og organisatoriske grep du kan prøve:

- Gi arbeidsoppgaver med utgangspunkt i elevens interesse, med mulighet for å gå i dybden.
- Gi eleven støtte og veiledning i arbeid med tema fra høyere klassetrinn.
- La eleven starte på eget arbeid uten å måtte vente på felles gjennomgang og repetisjon.
- Varier mellom åpenhet og struktur i oppgaver som gis til eleven.
- Legg til rette for læring med rom for utforskning og problemløsning.
- Gi rom for at eleven kan mer enn deg om faglige tema.
- Ha perioder med stasjonsarbeid med nivådelte grupper på trinnet eller på tvers av trinn.
- Husk at 25% av timetallet i et fag kan omdisponeres.

HVOR MANGE?
Vi regner med at 10-15% av elevene har stort læringspotensial. I en klasse på 25 elever betyr det 3-4 elever i snitt.

PASS PÅ!

- At eleven ikke må repetere stoff hen allerede mestrer.
- At eleven ikke blir sittende fast i en ufrivillig rolle som hjelpelærer
- At fokuset i møte med elevens arbeid ikke blir på pirk med enkle momenter som tegnssetting, håndskrift og annen formalia

SKOLE-HJEM
Denne elevgruppen viser noen ganger ulike sider hjemme og på skolen. Inviter foresatte til dialog og legg vekt på deres perspektiv.

ELEVSAMTALEN
Bruk elevsamtalen til å snakke om læring, interessefelt og behov.

HOSPITERING
Når nivået på eget trinn er for lavt for en elev kan skolen legge til rette for å følge undervisningen i ett eller flere fag på et høyere trinn.

Figur 5: Elever med stort læringspotensial

Plakaten inneholdt mange sentrale momenter dei tilsette ved Askeland skule har oppdaga og lært gjennom to intensive år med utviklingsarbeid med elevgruppa elevar med stort læringspotensial. Blant desse sentrale momenta ser vi at dei legg vekt på ulike personlegdomstypar henta frå Betts & Neihart (1998): Den «suksessfulle», den kreative, den skjulte, dropout'en og den dobbelteksepsjonelle. Ut i frå eiga tolking har dei tatt eit bevisst val om å sløyfe den siste personlegdomstypen til Betts & Neihart, «den autonome». I følge dei tilsette er årsaka til det at dei tolkar den autonome eleven som eit ideal og mål, heller enn ein representativ elev i klasserommet. Både gjennom plakaten og møtet med rektor blir det uttrykt kor viktig dei meiner personlegdom er i arbeidet med elevar med stort læringspotensial (Jf. 2.1.1).

4.1.4 Norskfaglege tilpassingar på Askeland skule

Etter møtet med rektor, ønska eg å få betre innsikt i korleis lærarane arbeida med elevar med stort læringspotensial spesielt i begynnaropplæringa i norsk. Eg såg at svara eg fekk av lærarane ikkje ga så mange detaljerte svar knytt til begynnaropplæringa i norsk. Dermed

spurte eg ressurslæraren om ho kunne høyre litt med førsteklasseleiarane på skulen om dei hadde fleire innspel som kunne vere relevant for mi oppgåve. Svare eg fekk var svært nyttige. Det kom fram at dei nytta både organisatoriske og pedagogiske tilpassingar. Dei organisatoriske handla mest om å organisere undervisninga i stasjonsundervisning med nivådelte grupper. Dei pedagogiske tilpassingane går på skriving og lesing. Dei inkluderte alle elevane i bokstavinnlæringa, ettersom dei opplevde at elevane som kunne bokstavane ofte hadde lært å skrive dei på feil måte. Dei som kunne skrive fekk tilrettelagte skriveoppgåver, gjerne litt meir kompliserte enn dei andre elevane. Læraren nemnte til dømes at elevane gjekk på ordjakt, altså at det heng lappar på veggane med ord eller setningar på. Elevane fekk i oppgåve å lese, memorere og skrive ned orda og setningane i boka si. Nokre elevar fekk i oppgåve å skrive heile setningar som stod på lappen, medan andre fekk i oppgåve å skrive berre eitt ord. I tillegg kunne dei krevje meir av dei elevane som allereie kunne skrive, både med tanke på rettskriving og strategiar dei valte å nytte. Med tanke på lesing skreiv læraren at dei elevane som kunne lese når dei starta på skulen blei plassert i nivådelt lesegruppe på stasjonar. Det viktige med leseopplæringa for desse elevane var å lære dei gode lesestrategiar, meinte læraren. Ho hevda at ofte kunne dei lese fort og ukritisk, og dermed måtte dei øve meir på leseforståing, og å stoppe opp dersom dei las eit ord dei ikkje forstod. Likevel trudde læraren at den største suksessfaktoren i dette arbeidet, var den spontane dialogen og tilbakemeldinga lærarane gjev eleven dagleg i læringsøktene. Ho meinte at ein slik kan sørge for at eleven blir sett, anerkjent og får moglegheita til å medverke i si eiga lærings situasjon.

4.2 Intervju med forskaren

Ettersom Askeland skule har arbeidd i eit utviklingsprosjekt i samarbeid med ein lærarutdanningsinstitusjon i form av DeKomp-ordninga, valte eg å inkludere eit intervju med forskaren frå lærarutdanningsinstitusjonen i datamaterialinnsamlinga mi. Forskaren var veldig villig til å delta i intervjuet, som førte til at eg kunne danne eit meir heilskapleg bilete av korleis prosjektet har vore. I intervjuet kom det fram mykje interessant, og det er fire kategoriar eg meiner er viktig for mi oppgåve: konkrete ting som er gjort som følge av DeKomp-prosjektet på Askeland skule, tre dimensjonar av kompetanse, dokumentasjon av

framgang og kartlegging. Eg vil derfor ordne dette delkapittelet etter desse.

4.2.1 Kva er gjort i DeKomp-prosjektet på Askeland skule

I oppstarten av prosjektet ville forskaren undersøke kva lærarkollegiet visste eller meinte om elevar med stort læringspotensial. Han laga ein introduksjonsvideo på omtrent ein halvtime som lærarane skulle sjå, og deretter skulle dei fylle ut eit anonymt spørjeskjema, som stilte dei spørsmål om kva dei tenkte om omgrep som handla om elevar med stort læringspotensial, kva reaksjonar lærarane hadde, og kva dei ønska å lære meir om.

Og då var eg eigentleg på jakt etter å sjå ... er det nokon fordommar, er det her nokre liksom negative vibbar knytt til det temaet. Men det kom det jo veldig lite av. Det var ein veldig positiv og nysgjerrig respons (Forskaren).

Forskaren fortel vidare at ein viktig føresetnad for at prosjektet har lukkast, er det gjensidige samarbeidet mellom lærarutdanningsinstitusjonen og administrasjonen ved skulen. Han opplever at det er rektoren sin tydelege satsing på DeKomp-prosjektet som har gjort det mogleg.

For det første så har ho tilført veldig konkret målretting av alle øktene og korleis samhengane i øktene skal vere. Og så har ho turt å satse på det sånn at vi har fått tid og at lærarane har fått tid til å jobbe med det mellom dei gongene vi kjem. (Forskaren).

Etter den første introduksjonen fortel han at det blei fokusert på korleis dei kunne jobbe konkret med tilpassing for elevar med stort læringspotensial, og då presenterte forskaren ein pakke med ni tilpassingsstrategiar som var basert på tidlegare forskning og litt materiell frå ein organisasjon i England. Basert på desse ni tilpassingsstrategiane, fekk lærarane sjå tre ulike undervisningsopplegg, og deretter fekk dei i oppgåve å vurdere korleis dei nytta tilpassingsstrategiane. Så fekk dei i oppgåve å ta i bruk desse tilpassingsstrategiane til å tilpasse eiga undervisning. Til tross for litt ulik respons på tvers av trinn, seier han at: «det var liksom nokre av trinna som blei veldig motiverte då og som verkeleg gjekk inn for å bruke desse tilpassingsstrategiane» (Forskaren). Forskaren fortel at rektor ved Askeland skule var veldig opptatt av det doble læringsoppdraget frå overordna del av læreplanen, og hadde eit ønske om å kople dette saman med tilpassingsstrategiane. Dette går ut på at skulen har eit

danningsoppdrag og eit utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Forskaren implementerte personlegdomsbasert tilpassa opplæring i prosjektet, ettersom elevane er ulike og føretrekk ulike oppgåver og arbeidsmåtar. Dei nytta ein psykologisk modell som blir kalla «big five»-modellen for å teikne ei vifte over dei ulike personlegdommane som finst blant elevane. Dei fem store som forskaren nemner er henta frå Betts & Neihart (1988) si forskning: Den «suksessfulle», den utfordrande, den skjulte, dropout'en og den dobbelteksepsjonelle, konkretiserer forskaren. Til tross for at det blei vanskeleg å kople inn det doble læringsoppdraget, meiner forskaren framleis at personlegdom er relevant i tilpassinga for elevar med stort læringspotensial.

4.2.2 Tre dimensjonar av kompetanse

I intervjuet kom det fram at det er særleg tre dimensjonar av kompetanse forskaren meiner har vore vektlagt i prosjektet: omgrepsforståing, identifisering og tilpassingar i undervisinga. Den første dimensjonen av kompetanse handlar om omgrepsforståing, forklarar han. Her legg forskaren vekt på blant anna kva ein legg i omgrepet elevar med stort læringspotensial og kor medvitne lærarane er på skilnaden mellom stort læringspotensial og skuleflink. Forskaren er opptatt av at lærarane skal forstå at skuleflinke elevar ikkje nødvendigvis har stort læringspotensial, men òg at elevar med stort læringspotensial ikkje nødvendigvis er skuleflinke.

[...] Det er ikkje to kategoriar som utelukkar kvarandre, men det viktigaste på den er å seie at ikkje alle elevar med stort læringspotensial er skuleflinke. Og å kunne skilje mellom stort læringspotensial og ekstraordinært læringspotensial. Og der opplev eg at på ein måte gjennomsnittet i personalet har gått klart opp. (Forskaren)

Til tross for framgang på enkelte områder, meiner forskaren at enkelte av lærarane framleis har ein veg å gå når det kjem til blant anna omgrepsbruk.

Om den andre dimensjonen av kompetanse, fortel forskaren om sjølv identifiseringa av elevane, og her meiner han vidare at han ikkje har opplevd som like suksessfullt som følge av prosjektet.

Og det har liksom vist seg at sjølv om vi har snakka ein del om det så syns lærarane framleis det er veldig vanskeleg å identifisere kva elevar vi snakkar om og dei føler seg ikkje

kompetente til å gjere identifisering (Forskaren).

Forskaren leiter framleis etter ressursar som kan gjere lærarane trygge nok til å tørre å identifisere elevane ved ei sjølvstendig avgjerd. Han meiner at eventuelle kartleggingstestar ikkje gir den informasjonen ein lærar som kjenner elevane, betre kan avgjere.

Eg tenker meir at vi kan bruke statistikk for å seie at det finst elevar med stort læringspotensial i denne klassen, derfor må vi legge til rette for at det finst tilpassing i arbeidsformene våre som gjer at dei elevane som har stort læringspotensial kan søke den vegen (Forskaren)

Med statistikk refererer han til forskning som tilseier at 10-15 % av elevane i norsk skule har stort læringspotensial (NOU 2016: 14, s. 8). Han er ikkje opptatt av å stemple elevane eller gi dei ein permanent diagnose, som ved til dømes ADHD eller asperger. Han ønsker at lærarane skal kunne tenke gjennom ulike situasjonar med eit opent blikk.

Her så tenker eg meir sånn kortsiktig, det er meir sånn «i denne situasjonen så har eg ein utfordring med ei av mine elevar, ho oppfører seg sånn eller ho gjer sånn, og så kome på at ja kanskje det har noko med stort læringspotensial å gjere». Viss det er det så kan vi prøve desse tinga. [...] det er meir sånne kortsiktige identifiseringshypotesar som eg vil at dei skal bli i stand til å gjere sjølv og på ein måte som ein del av den vanlege pedagogiske verksemda si (Forskaren).

Den tredje dimensjonen av kompetanse omtalar forskaren som tilpassingar lærarane gjer i undervisninga si. Denne dimensjonen av kompetanse trekk forskaren fram som den dei truleg har lukkast best med. Det er éin tilpassingsstrategi han meiner har fått spesielt god respons, og det er variert igangsetting (jf. 4.1.2). Til tross for at det er ei veldig enkel og banal tilpassing, fortel forskaren at lærarane meiner at det er ei veldig nyttig tilpassing for elevane med stort læringspotensial, ettersom repetering ofte opplevast som keisam og unyttig for denne elevgruppa.

Forskaren meiner at tilpassing av sjølve undervisninga er noko av det dei har lukkast best med. Likevel har ein utfordring ved prosjektet vore å ta seg nok tid til å endre og utvikle praksisen. Forskaren nemner at han har presentert andre tilpassingsstrategiar som ikkje har fått like god respons. Han meiner at utfordringa har vore at for å utvikle og endre praksis må ein setje av mykje tid.

[...] for at ein lærar skal endre praksis så krevst det at ny praksis blir presentert, så må dei få tid til å planlegge og prøve den ut. Så må dei få dele erfaringane frå når dei prøver, så må dei få gjere det igjen. Så dette her det tar tre månader det (Forskaren).

Det er altså mogleg at andre tilpassingsstrategiar kan fungere i praksis, men for at dei skal bli fletta inn i undervisninga, må lærarane prioritere tid til det. Dette kan vere ein stor utfordring, ettersom lærarar allereie har mange andre arbeidsoppgåver som krev tida deira.

4.2.3 Konkrete endringar på Askeland skule

Alle prosjekt har eit mål, seier forskaren. Målet med «Tilpassingsprosjektet» har vore å bli litt betre på å tilpasse opplæringa for elevar med stort læringspotensial. For å måle framgang, har deltakarane i prosjektet nytta spørjeundersøkingar, både kvalitative og kvantitative. «Så vi måler kor fornøgde lærarane er med prosjektet, om dei opplev at dei lærer noko eller ikkje, og så stiller vi opne spørsmål om kva for ... om dei gjer noko annleis no enn dei gjorde før.» (Intervju). Dei nyttar òg like spørjeundersøkingar til ulike tider for å kunne samanlikne. Forskaren meiner at det er vanskeleg å kunne bevise at prosjektet har fungert til føremålet, men at dei kan sannsynleggjere det. Forskaren planlegg òg å skrive ein rapport etter prosjektet er slutt som ei oppsummering av kva dei har gjort og kva prosjektet har betydd for dei involverte lærarane. Likevel presiserer han at det ikkje er ein systematisk forskingsevaluering av prosjektet.

4.2.4 Kartlegging

Kartlegging av elevar med stort læringspotensial er ei utfordring. Forskaren meiner at kartleggingsprøver er uinteressante fordi hans oppfatning er at kartlegging primært er eit verktøy ein nyttar for å finne ut om nokon har særlege utfordringar med eit nivå eller eit element i eit fag.

Så eg har sett kartleggingsprøvar eller kartleggingsskjema der elevar med stort læringspotensial der det berre er kryss på alt. For dei er over det nivået som ... over det høgaste nivået som kartleggingsprøven kan finne. Og då har eg tenkt at det er ikkje så verdifullt då. (Forskaren)

I Nederland har dei hatt ein lang tradisjon av å nytte IQ-testar som kartleggings- og identifiseringsverktøy i arbeidet med tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial, seier forskaren. Lærarane på Askeland skule reiste til Nederland på studietur hausten 2022 for å utforske korleis dei arbeidde med elevar med stort

læringspotensial, fortel han. Om studieturen fortel forskaren at dei lærte at nederlendarane hadde gått vekk frå IQ-testar, fordi dei meinte at det var mykje meir å hente på å berre vere i dialog med elevane. Som ein erstatning for kartleggingsverktøy, trekk forskaren fram konkrete ting ein kan gjere i sjølve undervisninga for å finne ut kva akademisk nivå eleven ligg på, og korleis ein kan hjelpe dei vidare. Han nemner til dømes bruk av opne oppgåver, slik at elevane kan styre kompleksiteten i eige arbeid. Forskaren fortel at ved å bruke opne oppgåver kan ein sjå kor mykje eleven kan, og det kan fungere kartleggande. Likevel presiserer han at det er viktig å finne ein balanse mellom struktur og openheit, og han nyttar eit døme for å forklare denne påstanden:

Sei vi har ein tredjeklassing som les kjempemykje, skikkeleg sterk lesar og som les bøker som eg er vant til at sjuandeklassingar kan lese. Og så har eg lyst til å gi ho ei oppgåve, og så skriv eg «skriv ei bokmelding om den siste boka du leste». Då kan ein oppleve at ein får ei ganske dårleg bokmelding tilbake. Men viss vi sørger for at eleven får ein modelltekst på ei bokmelding, kanskje at eg lagar eit arbeidsark med tydelege boksar på kor mykje som skal stå i denne første delen der eg oppsummerer handlinga, og så denne delen med nokre viktige karakterutviklingar, og så på andre sida ei grundig vurdering «kva synest du er sterke og svake sider av boka?». Då kan det komme liksom ... då har vi lagt til rette for at det høge nivået kan kome fram (Forskaren).

Forskaren får altså fram at ein ikkje kan anta at elevane som har stort læringspotensial klarar seg sjølv, slik ein i lang tradisjon har tenkt. Oppgåvene ein gir spelar ei viktig rolle i prestasjonane til elevane, og her meiner òg forskaren at personlegdom gjer seg gjeldande. Nokre elevar er naturleg ambisiøse og vil vise kva dei kan, medan andre treng ein annan form for motivasjon, avsluttar han.

4.3 Intervju med tre norsklærarar på Askeland skule

For, om mogleg, å finne ut korleis norsklærarane på Askeland skule tenkte og tilpassa undervisninga si for elevar med stort læringspotensial, ønskte eg å intervju nokre av norsklærarane ved skulen. Rektor hjelpte meg å rekruttere, slik at eg blei kopla til lærarar som var villig til å delta og som hadde mykje erfaring med «Tilpassingsprosjektet». Det var lettast for lærarane å gjere intervjuet skriftleg, og derfor blei vi samde om å ha intervju skriftleg. Dermed kunne lærarane svare utfyllande og bruke god tid då dei skreiv svar på det eg lurte på. Eg hadde òg moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål dersom eg ønskte det. Eg hadde eit ønske om at lærarane som deltok gjennom intervju skulle ha norskundervisning i

begynnaropplæringa, for å snevre inn og fokusere på den tidlege lese- og skriveutviklinga. Eg har anonymisert dei tre norsklærarane frå Askeland skule ved å gi dei fiktive namn, for å kunne vareta personvern: Astrid, Bente og Camilla. Alle lærarane har arbeidd på skulen gjennom heile prosjektet, og Astrid og Bente er dessutan med i Kvalitetsgruppa for prosjektet. Astrid og Camilla er norsklærarar på tredje trinn og Bente er norsklærar på andre trinn dette skuleåret.

Ut i frå svara eg fekk gjennom intervjuet, har eg ordna delkapittelet i fire kategoriar: Korleis prosjektet har påverka deira syn på tilpassa opplæring, effekten prosjektet har hatt på undervisninga deira, tilpassa opplæring i norsk begynnaropplæring og utfordringar og moglegheiter med prosjektet.

4.3.1 Korleis har prosjektet påverka lærarane sitt syn på tilpassa opplæring?

Gjennom intervjuet gir lærarane uttrykk for at dei opplever ei utvikling av tankemønster når det kjem til tilpassing av undervisninga generelt, som følge av prosjektet. Lærarane meiner at prosjektet har opna opp auge deira for mangfaldet i klasserommet. Astrid er den som uttrykker seg sterkast:

Dette har vært en skikkelig «mind opener» for min del. Alle de årene jeg har jobbet i skolen, har det alltid vært mest fokus på de elevene som har strevd med innlæring. Det gir veldig mening å ha like mye fokus på de elevene som strever fordi de trenger andre og større utfordringer enn sine medelever. Det kan være like avgjørende for disse elevene å bli sett og hørt (Astrid).

Bente seier at ho har blitt meir bevisst:

Jeg opplever at jeg var god på å tilpasse til elever som strevde, men hadde ikke kunnskap om tilpasning «oppover» [...] Vi har blitt mer bevisste på å inkludere disse elevene i det daglige. Før tenkte vi alltid hvordan tilpasse til elevene som strever, nå tenker vi også alltid på de som trenger mer utfordringer (Bente).

Camilla seier at ho har endra praksis:

Jeg mener at det var på høy tid å sette elevene med ekstraordinært læringspotensial i fokus. [...] Arbeidet med prosjektet har gjort at jeg har endret deler av praksisen min i klasserommet, lager litt annerledes oppgaver, er mer bevisst i planleggingen av oppgavene og oppleggene (Camilla).

4.3.2 Effekten prosjektet har hatt på undervisninga til dei tre norsklærarane

«Tilpassingsprosjektet» har resultert i mykje bra ifølge lærarane. Dei har både fått ein ny måte å tenke på og å snakke om elevane med stort læringspotensial på, og dei har skaffa meir informasjon og fleire nyttige verktøy dei kan ta i bruk i undervisninga. Alle tre lærarane skriv at dei som følge av prosjektet har lært seg nye tilpassingsstrategiar dei kan nytte i undervisninga, men dei har delte meiningar når det gjeld kva for tilpassingsstrategiar og undervisningsmetodar som har hatt best effekt for elevane. Dei er likevel samde om at prosjektet i sin heilskap har hatt ei god effekt for alle elevane.

Astrid trekker fram organisering av undervisninga som sentral for korleis tilpassa opplæring kan vise seg i hennar klasserom. Stasjonsarbeid blir organisert slik at elevar med stort læringspotensial kan unngå repetisjon av gjennomgått fagstoff, skriv ho. Ho nemner og at dei held på med eit lite prosjekt kor ei gruppe elevar frå første, andre og tredje klasse får jobbe saman med kreative problemløysingsoppgåver og prosjekt som krev litt meir enn oppgåver klassane deira driv med. Slik meiner ho at dei elevane som treng større utfordringar, får oppleve tilhøyrsløse i ein omgjevnad som tillèt dei å utforske på ei anna måte enn tradisjonell undervisning gjer. Astrid meiner at variert igangsetting har vore den mest effektive tilpassinga ho har gjort i undervisninga si: «Det mest effektive tiltaket er når vi bruker variert igangsetting, der noen elever slipper den kjedelige repetisjonen av allerede gjennomgått fagstoff» (Astrid).

Bente hevdar at den mest effektive tilpassinga ho gjer i klasserommet er «Å ha åpne oppgaver slik at det ikke er vi lærere som setter tak på hvor mye/ hvor langt elevene kan nå.» (Bente). I planlegging av undervisning, tenker ho no automatisk på å ha oppgåver som krev tenking av elevane som vanlegvis rasar gjennom oppgåvene utan å tenke seg om. Ho nemner òg at det er fleire suksessfulle tilpassingsstrategiar ho har nytta, slik som variert igangsetting, å unngå repetisjon og å krevje tenking av elevar som ho veit kan utfordrast.

Camilla meiner det tiltaket som har vore mest effektivt for ho er korleis ho ser elevane sine. «Nye øyner og nye briller har helt klart ført til en endring. Som igjen gjør at jeg er mer observant og ser etter tegn på høyt læringspotensial helt andre steder enn hos de som er skoleflinke.» (Camilla). Ho har òg blitt meir opptatt av å ta tak i utsegn elevane kjem med i

det daglege. Camilla nemner at ein av dei største endringane i sitt klasserom har vore å gi elevane rom for å vere nysgjerrig. Camilla meiner at: «Læring handler mye om nysgjerrighet og dette med å klare å holde på nysgjerrigheten til elevene tror jeg er et nøkkelbegrep i arbeid med disse elevene». Teorien hennar er at dersom ein elev med stort læringspotensial stiller spørsmål og er nysgjerrig, så resulterer denne nysgjerrigheta i ei felles undring. Ho vel å prioritere tid til å finne ei løysing eller eit svar på det elevane lurar på, og tørr å stå i det til tross for at det er ei «avsporing». «Dette åpner også opp for gode samtaler og relasjonsbygging med elevene. Dersom leksjonen gir elevene noe mer å gruble på, har vi en ny ting å snakke om ved en senere anledning.» Denne nye undervisningspraksisen har i følge Camilla ein tydeleg verdi, og ho uttrykk at: «Elevene trenger trening i å tenke. De må øve seg i å lure på noe, og leite etter en løsning. Enkle oppgaver som krever mye tenking har blitt en del av undervisningen».

4.3.3 Korleis lærarane tilpassar og kartlegg i norskfaget

Lærarane ser alle dei grunnleggande ferdigheitene i norsk under eitt, og svarer litt samla om desse. Lærarane frå studien nemner få tilpassingar direkte retta mot norskfaget, men dei svarar reflektert på spørsmål knytt til norskundervisning for elevar med stort læringspotensial. Som ein mogleg tilpassing innan norskfaget nemner Bente: «Jeg ville lagt vekt på at eleven fikk lese tekster ut fra elevens ferdigheter – ikke ut fra klassetrinn/ alder. Her ville jeg også undersøkt hvilke interesser eleven har og hjulpet eleven med å finne bøker på skolebiblioteket» (Bente). Bente skriv òg: «Ang. Skrivning ville jeg lagt vekt på at skriveoppgaver ikke skal begrenses. Alle må ikkje jobbe med samme skriveoppgave» (Bente). Ho legg vekt på at alder og nivå ikkje nødvendigvis må henge saman, og nemner eit døme:

Vi har elever som uttrykker at det er kjedelig å skrive, men når de får litt andre utfordringer – eks å skrive en fagtekst/ en fortelling om noe, kommer motivasjonen. Sjølv om eleven «kun» går på 2. trinn ville jeg gitt undervisning/ veiledning som kan hjelpe eleven videre. Eks. gjøre eleven oppmerksom på ord med dobbel konsonant, sammensatte grafem osv. (Bente).

Astrid meiner at den generelle organiseringa rundt undervisninga, samt dei små avgjerande justeringane ho tar i klasserommet opp mot dei elevane som blir fort ferdige eller kjeder seg, er veldig viktige (Astrid). Angående dei grunnleggande ferdigheitene i norsk nemner ho at: «Her er det viktig å forholde seg til både telling og forteljing. Det kan være nyttig å finne ut

førkunnskaper hos elevene i starten av begynneropplæringen, vha tester.» (Astrid). Nokre av dei grunnleggande ferdigheitene kan målast gjennom testar, og Astrid meiner det er viktig å finne ut korleis elevane presterer i desse så tidleg som mogleg:

Noen elever har knekt lese- og skrivekoden for lenge siden når de kommer på skolen. De kjeder seg fort hvis de ikke får utfordringer som passer til dem. [...] Som babyer kan disse barna ha andre strategier for å f.eks. prøve å få tak i en leke. Det er altså aldri for tidlig å oppdage disse elevene, så lenge vi vet hva vi skal se etter (Astrid).

I arbeidet med å kartlegge elevane sine ferdigheiter meiner Astrid at det er fleire ting ein kan gjere, forutan å utføre testar:

Det er like viktig å observere elevene i klasserommet, samt ha samtale med elevene om hvordan de tenker og opplever lærings situasjonene. Det er dessuten viktig å ha god kontakt med hjemmet og å strebe etter å få en samtale med hjemmet så tidlig som mulig. (Astrid).

Astrid skriv meir overordna tilpassingar ein kan gjere for å møte elevane med stort læringspotensial sine behov, og legg stor vekt på å gi elevane eit metaperspektiv på si eiga læring:

Jeg mener det bør legges meir til rette for å få frem hvordan elevene tenker i forskjellige lærings situasjoner. Hvilke strategier bruker elevene for å løse en problemløsningsoppgave? Hvilke interesser har elevene? Hvordan liker hen å jobbe? Er elevene gode på samarbeid eller evner de bare å jobbe for seg selv? Dette beror mye på modning, men blir elevene tidlig vant med å snakke om egen læring, kan det hjelpe eleven med å få et bevisst metaperspektiv mtp sin egen lærings situasjon, over tid. (Astrid).

Ho meiner at dersom ein hjelper elevane tidleg med å forstå si eiga læring, korleis dei likar å arbeide og i kva oppgåver dei får fram sitt potensial, så kan dette føre til eit godt samarbeid og ein god relasjon mellom lærar og elev, og dermed bidra som eit utgangspunkt for god tilpassa opplæring for desse elevane.

Camilla, derimot, opplev tilpassing spesielt i norskfaget som vanskeleg å gripe fatt i. Ho nemner at to elevar som har stort læringspotensial kan ha heilt ulik tilnærming til fag og føretrekte arbeidsoppgåver, noko som kan føre til utfordringar i arbeidet med tilpassing. Ho trekker fram to døme med to fiktive elevar: Per som kan svare på avanserte spørsmål, graver seg ned i arbeidet, jobbar heime og lånar bøker på biblioteket, og Pål som gjer alt for å sleppe å lese og skrive, men likevel er lynskarp og har enorm kunnskap om avanserte ting (Camilla). Ho meiner at: «Vi har en jobb å gjøre med å tilpasse norskundervisningen for elever som Pål. Helt hva og hvordan har jeg ikke noe godt svar på.» (Camilla). I arbeidet med

å kartlegge meiner ho at:

Jeg ville ha jobbet videre med/prøvd å finne ut hvorfor det for mange av disse elevene er så vanskelig å produsere f.eks en tekst. Vi vet allerede noe om at de tenker så avansert at det kan være vanskelig å holde tungen beint i munnen og få det ut i riktig rekkefølge, og på den måten få det på papiret i et system av bokstaver og ord. (Camilla).

Her meiner Camilla at det er lærarane som først må reflektere over kvifor det er ein utfordring å kartlegge og tilpasse for elevar med stort læringspotensial i norskfaget.

4.3.4 Lærarane sine syn på utfordringar og moglegheiter ved «Tilpassingsprosjektet»

I dette delkapittelet vil eg vise til utfordringar og moglegheiter lærarane nemner som følge av «Tilpassingsprosjektet». Prosjektet har gått over to år, og til tross for at lærarane hevdar at det har vore suksessfullt og hatt betydning for deira praksis, meiner dei òg at det har bydd på utfordringar.

Ein av utfordringane lærarane i studien nemner er samarbeid med heimen. Sjølv om lærarane gir uttrykk for å vere fortruleg med temaet, har identifiseringa stort sett haldt seg innanfor skulen sine fire veggar, meiner Astrid. Astrid nemner at: «Vi er ennå i en fase der vi er begynt å få bevisste tanker rundt disse barna, men vi har ikkje gått ut til så mange foreldre med tankene våre ennå» (Astrid). Ho håpar at alle lærarane til slutt vil involvere heimen, men at det vil skje «når vi blir ennå mer trygge på våre observasjoner og antakelser» (Astrid). Involveringa av heimen heng altså saman med kjensla av å vere kompetente i å identifisere elevane. Bente skriv derimot at: «Noen får lekser som er mye vanskeligere enn det medelevene får, da gjøres dette etter avtale med foreldrene. Dersom noen elever tas ut frå elevgruppen for å delta i tilpasset gruppe, samtales det med foreldre i forkant.» (Bente). Ho involverer altså foreldre når ho ønsker å gi tilpassa opplegg for elevane ho mistenker eller har konstatert at har eit stort læringspotensial.

Når lærarane skildrar kva for elevar dei meiner kan kategoriserast som elevar med stort læringspotensial, hevdar Astrid at «Det er ikke en homogen gruppe på noe som helst måte.» (Astrid). Bente skildrar elevane slik: «Jeg tenker på elever som lærer raskt og kan tilegne seg mer kompleks kunnskap enn gjennomsnittseleven» (Bente). Derimot presiserer Camilla at: «Alle elever har stort læringspotensial. Jo mindre eleven kan, jo større læringspotensial er

det.» (Camilla). Ho hevdar at i arbeidet med «Tilpassingsprosjektet» har omgrepet «elevar med ekstraordinært læringspotensial» vore betre for å skilje desse elevane frå gjennomsnittseleven, fordi det, etter hennar oppfatning, viser til at potensialet til desse elevane er meir utanom det vanlege. Likevel er alle lærarane frå studien samsvarte i forklaringa på kven dei meiner går inn under kategorien «elevar med stort læringspotensial»:

«Disse elevene tenker og lærer på en annen måte enn andre elever. De har sine ressurser på enkelte fagområder, men absolutt ikke alle» (Astrid)

«Jeg tenker på elever som lærer raskt og kan tilegne seg mer kompleks kunnskap enn gjennomsnittseleven.» (Bente).

«[...] en elevgruppe som har evner til å kunne tilegne seg mer avanserte kunnskaper og kompetanse enn andre elever på samme alder. Kreativitet og evne til å tenke lenger, tenke forbi, komme seg ut av boksen er sentralt for disse elevene» (Camilla).

Alle lærarane meiner at prosjektet har ført til ei utvikling i korleis dei ser elevane med stort læringspotensial, og undervisninga blir planlagt òg med desse elevane i tankane.

5 Drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg drøfte funna mine i lys av teori og tidlegare forskning som eg har presentert i kapittel 2. I dette kapitlet forsøker eg å svare på forskingsspørsmåla eg presenterte i kapittel 1, og har derfor ordna kapitlet i fire underkapittel, eitt for kvart forskingsspørsmål. I det første underkapitlet vil eg drøfte korleis lærarane identifiserer elevar med stort læringspotensial. Det andre underkapitlet vil handle om korleis lærarane kan tilpasse norskfagleg undervisning til elevar med stort læringspotensial. I det tredje underkapitlet vil eg drøfte korleis lærarane kan kartlegge lese- og skriveferdigheiter hos elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa i norsk. Det fjerde underkapitlet vil handle om korleis «Tilpassingsprosjektet» kan bidra som ein ressurs for kompetanseutvikling for andre skular.

5.1 Korleis identifiserer lærarane elevar med stort læringspotensial?

Elevar med stort læringspotensial er ei heterogen gruppe som utgjer 10-15 % av elevar i norsk grunnskule (NOU 2016: 14). Lenvik (2022) hevdar at statistisk sett skal alle lærarar ha éin elev med stort læringspotensial i klasserommet til ein kvar tid. Likevel vil statistikk vise eit langt mindre tal på faktisk identifiserte elevar innanfor kategorien elevar med stort læringspotensial. Blant anna kan vi sjå ut i frå Lenvik (2022) si forskning at berre 44 % av lærarar i norsk skule meldar om å ha identifiserte elevar med stort læringspotensial i sitt klasserom (s. 79). Lærarane i studien min – Astrid, Bente og Camilla – har tydeleg ei felles forståing for kven elevane med stort læringspotensial er, og kva som kjenneteiknar ein elev som går innunder denne kategorien. Ut i frå intervjuet kan ein anta at dei har erfaring med elevar med stort læringspotensial, og kan derfor gå ut i frå at dei har identifisert éin eller fleire elevar i denne elevgruppa i si klasse i løpet av perioden «Tilpassingsprosjektet» har gått føre seg. Det er med på å styrke statistikken Lenvik (2022) presenterer, ettersom det er tydeleg at elevane med stort læringspotensial finst i klasseromma – det er berre opp til lærarane å vere å stand til å identifisere dei. Gjennom datamaterialinnsamlinga fann eg at lærarane stort sett nyttar observasjon, elevarbeid og samtale med elevar dei mistenker har stort læringspotensial, som indikatorar ved identifisering. Likevel må ein ha kunnskap om personlegdom og typiske kjenneteikn på elevar med stort læringspotensial dersom ein skal kunne få utbytte av observasjonen og samtalan med elevane.

5.1.1 Identifisering gjennom personlegdomstypar

Dei tilsette ved Askeland skule nyttar personlegdom som ein indikator på kjenneteikn ved elevar med stort læringspotensial, og nyttar kunnskap om ulike personlegdomstypar i sitt arbeid med rettleiaren for kommunen sin om elevar med stort læringspotensial. Til tross for at Betts & Neihart (1988) fann seks ulike personlegdomstypar i si forskning, legg dei tilsette ved Askeland skule vekt på fem av desse: den suksessfulle, den utfordrande, den skjulte, dropout'en og den dobbelteksepsjonelle.



Figur 6: Ulike personlegdommar hos elevar med stort læringspotensial

Dei viser gjennom plakaten at dei er klar over mangfaldet i elevgruppa, og at det absolutt ikkje er ei homogen gruppe, slik det òg er stor semje om innan forskning på feltet (Idsøe, 2022; Betts & Neihart, 1988; NOU 2016:14). Idsøe (2022) hevdar at høgtpresterande elevar er den kategorien av elevar med stort læringspotensial som oftast blir identifisert (s. 291). Ved å vere klar over at ein elev med stort læringspotensial ikkje nødvendigvis viser høg prestasjonsevne på skulen, har ein moglegheit til å identifisere fleire elevar under kategorien. Alle partane som deltok i studien – rektor ved Askeland skule, forskaren som samarbeidde gjennom DeKomp-prosjektet og lærarane – hevda at personlegdom spelte ei viktig rolle, og at ein gjennom å kartlegge personlegdom kunne få innsikt i elevane sine grunnleggande behov, føresetnader og evner. Figur 6 er eit utdrag frå plakaten dei tilsette har laga til kommunen sin, og her er fem av Betts & Neihart (1988) sine personlegdomstypar representert (jf. 2.1.1). Betts & Neihart (1988) inkluderer derimot seks personlegdomstypar, som tyder at den siste personlegdomstypen – den autonome – har blitt ekskludert. Årsaka til dette er at lærarane tolkar den autonome som eit ideal og mål heller enn ein typisk elev i klasserommet (jf. 4.1.3), moglegvis på grunn av at denne personlegdomstypen har evne til å både forstå og anvende skulesystemet til sin fordel. Likevel representerer denne personlegdomstypen ifølge Betts & Neihart (1988), på lik linje med dei andre personlegdomstypane, ein elev som kan vise seg i klasserommet.

5.1.2 Identifisering ved hjelp av kunnskap om typiske kjenneteikn for elevgruppa

Ettersom elevar med stort læringspotensial er ei heterogen gruppe, er det mange ulike kjenneteikn ein kan sjå etter i identifiseringsprosessen av desse elevane. Mange forskarar deler elevar med stort læringspotensial i ulike kategoriar, deriblant Betts & Neihart (1988) med sine seks personlegdomstypar og Idsøe (2022) med sine fire kategoriar. Idsøe (2022) nemnte at det tidlegare har vore vanleg å berre identifisere elevar som er høgt presterande, fordi desse elevane er mest synleg med tanke på dei spesielle karakteristikkane elevar med stort læringspotensial tradisjonelt har hatt. Den felles forståinga for elevar med stort læringspotensial som Jøsendalutvalet presenterte i si utredning er generell og er meint å treffe alle elevane under det overordna omgrepet for elevgruppa: «Elever med stort læringspotensial lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende» (NOU 2016: 14, s. 8). Likevel er det fleire faktorar som spelar inn for at desse elevane skal få vist sitt potensial. Frå tidleg av har desse barna behov for kunnskapsrike vaksne som kan stimulere, utfordre og motivere dei til å bruke kunnskapen og utvikle seg vidare, samstundes som dei treng støtte og tilpassingar i lek og sosialt samspel (Idsøe, 2022, s. 293). For lærarar som er kjent med at elevar med stort læringspotensial har slike behov, er det lettare for dei å legge til rette for at desse elevane kan kome til syne.

Gjennom intervju kan vi konkludere med at lærarane frå studien er samde om kva som skil desse elevane frå resten av elevane, og kjenneteikna dei nemner stemmer overeins med dei typiske kjenneteikna ein finn i tidlegare forskning på feltet. Knutsen & Emstad (2021) skildrar elevar med stort læringspotensial slik: «Dette er elever som har forutsetninger for å lære kompleks kunnskap raskt, er nysgjerrige og vitebegjærlige, kan koble og omsette lært kunnskap til andre områder, tenke og resonnerer abstrakt og/eller vise et mer praktisk rettet talent.» (s. 11). Lærarane frå studien legg alle stor vekt på evna desse elevane har til å tileigne seg kompleks kunnskap, samt måten dei tenker og lærer på. Typiske kjenneteikn dei ser etter er blant anna kreativitet og nysgjerrigheit, i tillegg til at elevane er utfordrande og stiller spørsmål der andre elevar godtar svaret utan å nøle. Camilla hevdar òg at ho er i stand til å skilje mellom elevar med stort læringspotensial og skuleflinke elevar som følge av prosjektet, og at utsegna til elevane kan vere ein god indikator på dette skiljet. Ho skriv at «[...] å holde på nysgjerrigheten til elevene tror jeg er et nøkkelbegrep i arbeid med disse elevene», noko som viser til at nysgjerrigheit er eit sentralt kjenneteikn på elevar med stort

læringspotensial.

5.1.3 Utfordringar ved identifisering

Til tross for at lærarane gjennom to intensive år med kompetanseutvikling, meiner både lærarane sjølv, og forskaren som har samarbeidd med skulen gjennom desentralisert kompetanseutvikling, at lærarane framleis slit med identifisering. Korleis kan lærarane som har omfattande kunnskap om personlegdomstrekk og kjenneteikna til elevar med stort læringspotensial likevel ha utfordringar knytt til identifisering? Gjennom intervjuet med forskaren kom det fram at han opplevde at dei tilsette visste kva dei skal sjå etter, men at det kunne vere skummelt å «stemple» ein elev ved å karakterisere han som ein elev med stort læringspotensial. Hans ideal er at lærarane skal ta kortsiktige identifiseringshypotesar, heller enn å gi dei eit stempel. Det viktige er at lærarane tenker gjennom ulike situasjonar med eit opent blikk, og opnar opp for moglegheita om at dei har ein eller fleire elevar med stort læringspotensial, og tilpasse deretter. Dette er med på å lette eit press på lærarane, og kan bidra til at identifisering lettare lar seg gjere. Likevel kan slike identifiseringshypotesar føre til ei usystematisk identifisering, og slik føre til at elevane ikkje får ei tilstrekkeleg oppfølging seinare i utdanningsløpet. Lærarane sjølv rapporterer om at dei identifiserer og tilpassar for desse elevane, men nokre av lærarane synst framleis det er vanskeleg å melde frå til heimen. Ein mogleg årsak til at lærarane synst det er ein utfordring å foreta ein kompetent avgjerd i identifiseringsprosessen, kan vere at det blir meir press på den gjeldande eleven og på læraren sjølv, spesielt frå heimen. Skogen & Idsøe (2011) hevdar at foreldrevurdering kan vere nyttig i arbeid med å identifisere elevar med stort læringspotensial, men ei utfordring med å involvere føresette kan vere at dei overvurderer kapasiteten til barnet sitt, eller at dei undervurderer si eiga evne til å vurdere barnet sitt sine kompetansar på grunn av utilstrekkeleg kompetanse på området (s. 111). Likevel viser dei tilsette ved skulen at foreldresamarbeid er noko dei meiner er viktig, gjennom plakaten dei har laga til kommunen sin: «Denne elevgruppen viser noen ganger ulike sider hjemme og på skolen. Inviter foresatte til dialog og legg vekt på deres perspektiv.» (Jf. figur 5). Ein kan altså anta at lærarane meiner at foreldresamarbeid i identifiseringsprosessen er verdifull, men at utfordringa er det auka presset og stigmaet det kan føre med seg.

5.2 Korleis tilpassar lærarane norskundervisninga for elevar med stort læringspotensial?

I dette delkapittelet vil eg vise til tilpassingar lærarane nemner spesielt i norskfaget gjennom intervju. Til tross for at dei norskfaglege tilpassingane dei nemner er få, viser dei gjennom intervju og gjennom plakaten dei har laga for kommunen (jf. Figur 5), at dei er reflekterte og tilpassingsdyktige i sin generelle undervisningspraksis. Dei organisatoriske og pedagogiske grepa dei nemner i plakaten til kommunen er generelle, og lærarane hevdar at dei kan fungere i arbeid med elevar med stort læringspotensial. Eg vil derfor vise til desse grepa og vinkle dei inn mot norskfaget.

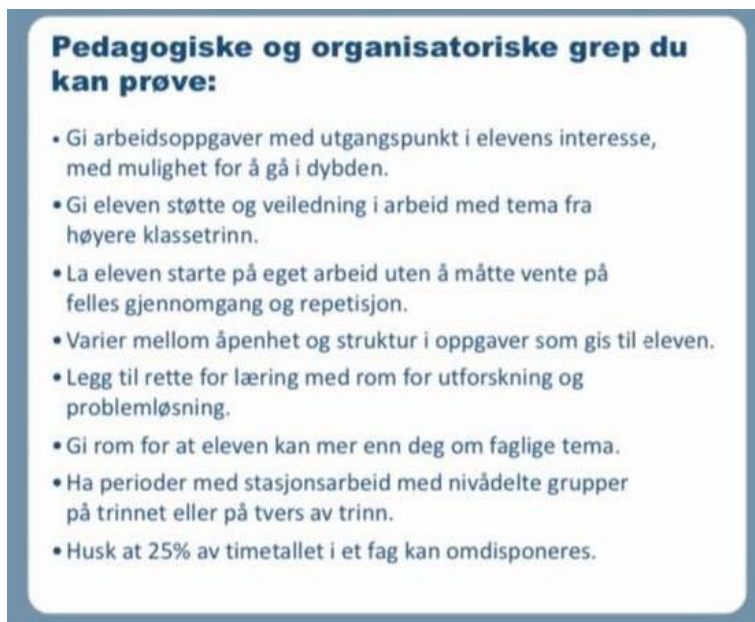
5.2.1 Tilpassingar i norskundervisninga ved Askeland skule

Tidlegare i oppgåva viste eg til at Idsøe (2022) skil mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering (Jf. 2.4). Ho skriv om organisatorisk differensiering som ein form for differensiering kor ein organiserer undervisninga på ulike måtar, til dømes gjennom å dele elevane i mindre grupper. Om pedagogisk differensiering skriv ho at det handlar om pedagogiske grep ein tar i undervisningssituasjonen, blant anna tilpassing av innhaldet, arbeidsprosessen og produktet. Lærarane i studien nemner bruk av både organisatorisk og pedagogisk differensiering, og legg stor vekt på ulike tilpassingsstrategiar dei nyttar i undervisninga si.

Til tross for at tilpassingane dei nemner gjennom intervju er generelle, og kan overførast til fleire fag, så nemner lærarane einskilde tilpassingar spesielt i norskfaget. Lærarane trekker fram oppgåver som går spesielt på dei grunnleggande ferdigheitene lesing og skrivning, slik som at elevane som er sterke lesarar får velje bøker på biblioteket, og elevane som er sterke skrivarar får skriveoppgåver vinkla inn mot deira interesser for å fremje motivasjon. Det viktigaste er at dei får oppgåver dei kan strekke seg etter, slik at dei ikkje blir haldt att i læringa si, noko som forskning viser at kan føre til mistrivsel og fråfall (Skogen & Idsøe, 2011, s. 36). Lærarane nyttar òg nivådelte lesegrupper under stasjonsarbeid, noko Bjerke & Johansen (2017) òg hevdar er ein nyttig differensiering i begynnaropplæringa (s. 128). Ein

annan tilpassing lærarane gjer i norskundervisninga i begynnaropplæringa er å la elevane gå på ordjakt, og tilpassar ved å gi ulike modifiseringar til oppgåva, som er eit grep Skogen & Idsøe (2011) meiner passar bra for elevar med stort læringspotensial (s. 128). Denne metoden meiner Skogen & Idsøe (2011) bidrar til at elevane får utfordringar i undervisninga tilpassa deira behov, samstundes som at dei får delta i fellesskapet i klassen (s. 128). Dei elevane som meistrar å lese og skrive, får i oppgåve å memorere og skrive ned heile setningar, medan nokre elevar får skrive einskilde ord, og på denne måten klarar lærarane å tilpasse for elevar på fleire nivå.

Til tross for at lærarane nemner få tilpassingar direkte retta mot norskfaget, viser dei at dei har ein tydeleg forståing for korleis ein kan tilpasse opplæringa for elevar med stort læringspotensial. Tilpassingsstrategiane dei har utprøvd som følge av «Tilpassingsprosjektet» er generelle, og kan overførast til alle fag. I det vidare vil eg vise til korleis dei pedagogiske og organisatoriske grepa lærarane skriv om i plakaten til kommunen sin, kan fungere i ei norskfagleg tilnærming. For å tydeleggjere grepa hentar eg fram eit utdrag frå figur 4, slik at det blir lettare å følge:



Figur 7: Pedagogiske og organisatoriske grep i arbeid med elevar med stort læringspotensial

På denne figuren finn vi lærarane sine råd om pedagogiske og organisatoriske grep ein kan prøve i arbeid med elevar med stort læringspotensial. Plakaten er meint som ein rettleiar for andre skular i kommunen som Askeland skule tilhøyrar, og råda dei gir er utarbeidd som følge av prosjektet dei har arbeidd med. Råda er truverdige fordi dei kjem frå lærarar som

allereie har arbeidd mykje med temaet, og råda dei har er basert på utviklingsarbeid. Dette er med på å skape ein tillit til at råda dei har, fungerer i praksis. Dei pedagogiske og organisatoriske grepa dei nemner består av åtte råd, og dei kan nyttast i alle fag. Altså skal dei kunne nyttast i norskfaget òg.

Det første rådet dei gir er å gi arbeidsoppgåver med utgangspunkt i eleven sine interesser, med moglegheit for fordjuping. I norskfaget kan arbeidsoppgåver som dette vere knytt til skrivning, lesing, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter. Bjerke & Johansen (2017) skriv om viktigheita av å gi elevane ei forfattarrolle, og ved å gi elevane ei oppgåve kor dei står fritt til å skrive om det dei interesserer seg for, kan dette føre til motivasjon for å skrive (s. 82). Her kan elevane få moglegheit til å skrive anten på papir eller med digitale hjelpemiddel, alt etter kva ferdigheiter ein ønsker at dei skal øve seg på, samt kva føresetnader elevane har. Dei kan òg få lese tekstar med tema som dei interesserer seg for, og ettersom oppgåva legg opp til at elevane får dyrke sine interesser samstundes som dei utviklar lesekompetanse, samspelar det med Bjerke & Johansen (2017) si presisering av at lesing må opplevast som meiningsfull og relevant for elevane sine liv (s. 111). Dei kan òg få i oppgåve å presentere munnleg for lærar eller klassen om eit tema dei interesserer seg for. Så lenge eleven blir motivert gjennom eigne interesser, kan læraren gi oppgåver knytt til både lesing og skrivning. Likevel må ein tenke på at det framleis må vere oppgåver tilpassa eleven sine evner og føresetnader, og utfordringar her kan til dømes vere tryggleik i klasserommet. Til dømes dersom ein elev vegrar seg for å snakke framfor klassen, blir ikkje eleven nødvendigvis motivert av å få i oppgåve å ha ein munnleg presentasjon til tross for at dei er fortruleg med temaet dei skal ha presentasjonen om. Her kan både føresetnadene og personlegdommen til eleven, samt klasse miljøet spele ei rolle.

Det andre rådet dei gir er å gi eleven støtte og rettleiing i arbeid med tema frå eit høgare klasses trinn. Denne metoden kallar vi forsering, og Idsøe (2022) meiner det finst forskning som viser at denne forma for tilpassing har positiv effekt på elevane sine prestasjonar (s. 300). Her kan ein ta utgangspunkt i at eleven er ein sterk lesar eller skivar. Uansett om det er norskfagleg tema, så vil tema frå andre fag framleis gi eit utgangspunkt for å gi skrive- eller leseoppgåver. Dersom ein elev trivast med naturfag, kan ei skriveoppgåve handle om å skrive ein rapport frå eit forsøk som ikkje skal gjennomførast før neste årstrinn. Med rettleiing og støtte frå lærar kan elevane skrive rapporten og føle meistring fordi dei har fått

ei oppgåve som ikkje held dei att på eit nivå dei ikkje lenger er på. Det viktige her er at læraren støttar eleven, slik at oppgåva ikkje opplevast som uoppnåeleg. Ein kan gå ut i frå at lærarane meiner at elevar som får oppgåver tilpassa eit høgare klassetrinn, ikkje skal bli etterleitt til seg sjølv, noko som har vore tradisjonen, ettersom mange lærarar har ein misoppfatning om at elevar med stort læringspotensial klarar seg sjølv (Skogen & Idsøe, 2011, s. 63).

Det tredje rådet er å la eleven starte på eiga arbeid utan å vente på felles repetisjon av allereie gjennomgått stoff. Dette er ein god strategi, ettersom forskning på feltet viser at elevar kan bli passive tilskodarar i undervisninga dersom dei følger undervisning om tema dei allereie kan (Skogen & Idsøe, 2011, s. 36). Dette rådet er generelt og kan overførast til alle fag, òg i norsk. Arbeidet i denne samanhengen kan innebere alt frå skriveoppgåver, til lesing og til ein presentasjon.

Det fjerde rådet er å variere mellom openheit og struktur i oppgåver som ein gir til eleven. Slik eg har vore inne på tidlegare i oppgåva, så likar mange elevar med stort læringspotensial å få opne oppgåver, slik at dei sjølv kan velje kor langt dei kjem (Idsøe, 2014; Betts & Neihart, 1988). Likevel kan ei open oppgåve kjennast litt for stor for nokre elevar. Til dømes kan det for nokre elevar opplevast utfordrande å få i oppgåve å skrive ein tekst med ein sjanger dei ikkje kjenner til. I begynnaropplæringa kan ei skriveoppgåve med ein kombinasjon av openheit og struktur bidra til at elevane blir motivert, og Bjerke & Johansen (2017) viser fleire døme på korleis ei slik oppgåve kan sjå ut. Til dømes kan læraren gi ei skriveoppgåve kor elevane skal skrive om draumeferien sin, og i samarbeid med elevane lage ei ordliste med relevant ord for oppgåva på tavla (s. 108). I skriveprosessen kan elevane la seg inspirere av orda på tavla. Dersom tekstsaking er vanskeleg, kan læraren i samspel med elevane skape ein felles tekst, som kan fungere som ein modelltekst når elevane seinare skal skrive si eiga.

Det femte rådet er å legge til rette for læring med rom for utforsking og problemløysing. Ofte kan ein anta at norskfaget ikkje gir like stort rom for utforsking og problemløysing som logiske fag som matematikk og naturfag. Likevel finst det oppgåver ein kan gi med norskfagleg tilnærming som bidrar til nettopp dette. Bjerke & Johansen (2017) trekk fram at det er viktig å la elevane prøve seg fram sjølv i lese- og skriveopplæringa (s. 108). Dei trekk

fram eit døme om å gi elevane i oppgåve å skrive ein tekst med hemmeleg skrift, eller å gi oppgåver kor elevane blir oppfordra til å skrive tekstar slik dei trur det blir skrive, altså å la elevane vere språkforskarar (s. 108). Ein kan òg skrive seg til lesing gjennom å skrive tekstar eller setningar saman med ein læringspartnar, og på denne måten lære av kvarandre gjennom å eksperimentere med bokstavar og setningar (Bjerke & Johansen, 2017, s. 130).

Det sjette rådet er å gi rom for at eleven kan meir enn deg som lærar om faglege tema. Her handlar det om å sjå eleven og å anerkjenne evnene og ferdigheitene han har. Ei norskfagleg oppgåve der dette gjer seg gjeldande, kan vere å gi ei skriveoppgåve kor eleven skal skrive om alt han veit og kan om temaet han interesserer seg for, slik at han kan lære deg noko. Dette er med på å motivere eleven, fordi han kan fortelje om noko han kan mykje om, samstundes som han får anerkjening for at han kan noko du som lærar ikkje kan. Ei anna oppgåve kan vere å la eleven få presentere temaet, slik at dei andre elevane kan lære frå han.

Det sjuande rådet handlar om ei organisatorisk tilpassing innanfor klasseromsundervisning. Her skriv dei at ein kan ha periodar med stasjonsarbeid med nivådelte grupper både på trinnet og på tvers av trinn. Dette er noko Bjerk & Johansen (2017) òg meiner fungerer godt i begynnaropplæringa, til dømes gjennom rettleidd lesing i grupper (s. 128). Stasjonsarbeid kan innebere både ulike oppgåver frå ulike fag og ulike oppgåver frå same fag på kvar stasjon. Stasjonsarbeid har vist seg veldig nyttig for lærarane, og det er generelt ein fin måte å gi elevane variasjon i undervisninga. Å ha nivådelte grupper i stasjonsarbeidet opnar opp for at elevane med stort læringspotensial får delta i fellesskapet i klasserommet, samstundes som dei opplev eit tilhøyr og eit fellesskap med elevar på deira nivå. Forsking viser at elevar med stort læringspotensial ofte ønsker å vere i klasserommet, fordi det skapar eit stigma dersom dei blir tatt ut i grupper utanfor klasserommet (Skogen & Idsøe, 2011; Lenvik, 2022). Dersom ein stasjon er norskfagleg, kan denne innebere eit samarbeidsprosjekt mellom ulike elevar med stort læringspotensial, til dømes ein presentasjon kor alle får ulike oppgåver basert på deira evner i norskfaglege ferdigheiter. Nokon finn informasjon, nokon skriv ned informasjonen og nokon bidrar med idear. Ein må likevel variere, og kontinuerleg vurdere arbeidsmåten ettersom alle elevar lærer ulikt, og har evner på ulike fagområde.

Det åttande, og siste, rådet er å hugse på at 25 % av timetalet i eit fag kan omdisponerast.

Det vil seie at dei meiner at dersom ein elev har store ressursar innanfor enkelte fagområde i eit fag, kan dei sørge for å gi eleven meir omfattande undervisning innanfor det fagområde ved å hente timar frå eit anna fag. Til dømes dersom ein elev allereie kan lese med flyt når han startar i første klasse, kan ein omdisponere og arbeide med andre ting med denne eleven, samstundes som dei andre i klassen held på med norsk og grunnleggande leseopplæring.

5.2.2 Utfordringar ved tilpassing for elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa i norsk

Elevane som startar i første klasse er allereie på svært ulikt nivå i utviklinga si, og det gjeld lese- og skriveutviklinga òg. På grunn av forskning på feltet, veit vi at elevar med stort læringspotensial kan vise seg på mange ulike måtar i klasserommet (Idsøe, 2022; Betts & Neihart, 1988), og dette kan bidra til å gjere både identifisering og kartlegging utfordrande. I norskfagleg samanheng vil ein ofte identifisere elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa ved at dei kan lese og/eller skrive når dei startar på skulen. Dette er noko Astrid òg meiner:

Noen elever har knekt lese- og skrivekoden for lenge siden når de kommer på skolen. De kjeder seg fort hvis de ikkje får utfordringer som passer til dem. [...] Som babyer kan disse barna ha andre strategier for å f.eks prøve å få tak i en leke. Det er altså aldri for tidlig å oppdage disse elevene, så lenge vi vet hva vi skal se etter. (Astrid).

Ifølge Idsøe (2022) kan elevar som har slike evner når dei startar på skulen, kategoriserast som høgtpresterande elevar eller elevar med ekstraordinært læringspotensial.

Høgtpresterande elevar er ifølge Idsøe (2022) elevar som allereie har knekt skulekodane, jobbar hardt, fullfører oppgåver med dei krava som er sett, og er fornøgd med eiga læring (s. 291). Elevar med ekstraordinært læringspotensial er, ifølge Idsøe (2022), elevar som viser avanserte kunnskapar og ferdigheiter i eitt eller fleire fag, og ligg på eit høgare akademisk nivå enn jamaldra (s. 291). Elevar som allereie kan lese og/eller skrive når dei startar på skulen, kan kategorisert som begge, fordi dei har evner over det forventa nivået. Skilnaden er korleis ein kan møte desse elevane, fordi dei har ulik tilnærming til skulen og fag. Der høgtpresterande elevar trivst på skulen og har lært seg skulekodane, mislikar elevar med ekstraordinært læringspotensial rutinearbeid, krevjar eit høgare tempo og opplever misnøye

i skulen om læringsbehova ikkje blir tilfredsstilt (Idsøe, 2022, s. 291). I intervjuet med forskaren frå studien min hevdar han at personlegdom er ein viktig faktor i arbeidet med å tilpasse undervisninga, ettersom elevane er ulike – nokre er naturleg ambisiøse og andre er ikkje det (Jf. 4.2.4). For å kunne tilpasse undervisninga for elevar som kan lese og/eller skrive når dei startar på skulen, er det derfor viktig å forstå kva behov dei einskilde elevane har i si læringssituasjon.

Mangfaldet av elevar i klassen er òg ein faktor som gjer tilpassing utfordrande for lærarar som har elevar med stort læringspotensial i klasserommet. Tradisjonelt har ein tenkt at dei flinke klarar seg sjølv, medan dei fagleg svake treng meir støtte og rettleiing frå lærar i læringssituasjonane. Lærarar er òg pliktig til å sette inn tiltak dersom ein elev står i fare for å henge att i fag i løpet av dei fire første åra i skulen (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Når det står svart på kvitt i opplæringslova, eitt av dei viktigaste styringsdokumenta for skulen si verksemd, må ein prioritere det. Den retten har ikkje dei flinke elevane, og derfor er ei utfordring at tilpassing for desse elevane blir nedprioritert til fordel for dei som slit meir på skulen. Likevel meiner lærarane frå studien min at arbeidet dei har gjort under gjennomføringa av «Tilpassingsprosjektet» har bidratt til at dei kan tilpasse betre for alle elevane i klasserommet. Det er altså, ifølgje lærarane, ingen som tapar på den nye praksisen dei har utvikla som følge av «Tilpassingsprosjektet», heller det motsette.

5.3 Korleis kan lærarane kartlegge lese- og skriveferdigheitene til elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa?

I begynnaropplæringa står lese- og skriveopplæring sterkt, og det er stort fokus på at elevane skal knekke lese- og skrivekoden og forstå og lære det alfabetiske prinsipp – nemleg å omsetje språklydar til ord og setningar (Strandos et al., 2017, s. 29). Det er derfor ei viktig oppgåve å kunne kartlegge elevane sine lese- og skriveferdigheiter for å kunne legge til rette for vidare opplæring.

5.3.1 Kartlegging av skriving i begynnaropplæringa på Askeland skule

Lærarane frå studien fortel at bokstavinnlæringa skjer i felles klasse, til tross for at nokre elevar allereie kan skrive eller lese – noko som samsvarar med det lærarane i studien til Strandos et al. (2017) rapporterer (jf. 2.4.1). Ressurslæraren ved Askeland skule fortel at sjølv om nokre av elevane kan skrive bokstavar, har dei ofte lært å skrive desse på feil måte, noko den felles bokstavinnlæringa bidrar til å rette opp i. Bente opplever å ha elevar som uttrykker at det er keisamt å skrive, men då hjelper det å gi andre utfordringar, slik som å få skrive ein fagtekst eller ei forteljning, for å motivere til skriving (jf. 4.3.3). Skogen & Idsøe (2011) legg vekt på å avansere undervisninga med ein intensjon om at elevane ikkje skal gå lei, noko som samsvarar med Bente si tilnærming til skriving (s. 128). Ho gir altså litt vanskelegare eller meir avanserte oppgåver for å motivere til skriving, slik at elevane ikkje går lei av sjølv skrivninga. Bjerke & Johansen (2017) nemner òg at å gi elevar ulike skrivaroller i begynnaropplæringa kan bidra til å auke motivasjonen (s. 82), noko Bente meiner tilnærminga til ulike skriveoppgåver òg gjer.

For å kartlegge skriveferdigheiter kan ein nytte Bloom sin taksonomi for meistringsnivå i ein læringsprosess (jf. Figur 1). Modellen inneheld ferdigheitene å hugse, forstå og anvende i stigande rekkefølge, og øvst i den hierarkiske modellen er ferdigheitene å skape, evaluere og analysere (Jf. Figur 1). I begynnaropplæringa kan til dømes nokre elevar hugse einskilde bokstavar, medan andre kan forstå samanhengen mellom språklyd og bokstav, og nokre kan anvende kunnskapen om bokstavane og språklydane til å sette dei saman til ord og setningar. Dermed kan dei anvende kunnskapen sin til å skape tekst. Likevel opplever Camilla at ein utfordring ved kartlegging av skriveferdigheiter for elevar med stort læringspotensial, er at det for mange av desse elevane er vanskeleg å produsere ein tekst. På grunn av dette synest ho det er vanskeleg å gripe fatt i tilpassing spesielt i norskfaget for elevar med stort læringspotensial, ettersom elevane har evna og føresetnadene for å skrive, men likevel slit med det. Ho reflekterer over at ein mogleg årsak til dette kan vere at mange av desse elevane tenker avansert, og at det derfor kan vere vanskeleg å få ned akkurat det dei tenker. Forsking viser at elevar med stort læringspotensial ikkje er ei homogen gruppe, og at dei har ulike behov i opplæringa (Idsøe, 2022; Betts & Neihart, 1988; Skogen & Idsøe, 2011; NOU 2016: 14), noko ein må tenke over når ein skal kartlegge og tilpasse undervisninga for desse elevane. Dei likar å lære på ulike måtar, og ein elev som tenker så avansert som Camilla opplever at nokre elevar gjer, må bli lært strategiar for å kunne klare å skrive tekstar til tross

for at det er mange tankar i hovudet.

5.3.2 Kartlegging av lesing i begynnaropplæringa på Askeland skule

Bueie (2022) viser til at for å kunne lese med god forståing må ein avkode nøyaktig, ha gode språkferdigheiter og lese oppmerksomt (s. 187). I begynnaropplæringa vil elevar vere på ulikt nivå i si leseutvikling, og det er derfor viktig at læraren er klar over dei ulike stadia eleven kan vere på i utviklinga. Lundberg & Herrlin (2008) viser til at lesekompetanse består av fem ulike dimensjonar som er i samspel (s. 9). Dei fem dimensjonane er fonologisk medvit, ordavkodning, leseflyt, leseforståing og leseinteresse (s. 9). Nokre elevar som byrjar i første klasse har kommen til stadiet kor dei har leseflyt, medan nokre slit framleis med å forstå samanhengen mellom språklyd og bokstav. Astrid frå studien min hevdar at «Noen elever har knekt lese- og skrivekoden for lenge siden når de kommer på skolen. De kjeder seg fort hvis de ikkje får utfordringer som passer til dem.». For å kunne tilpasse opplæringa for ein elev som har knekt lese- og/eller skrivekoden, må ein kunne fastslå og kartlegge kor dei er i utviklinga si.

Astrid meiner òg at det kan vere nyttig å finne ut forkunnskapar hos elevane i starten av begynnaropplæringa, og nemner testar som ein mogleg metode for å kartlegge desse (jf. 4.3.3). Kartleggingsprøver som har som hensikt å måle leseferdigheiter, kan gi læraren ein peikepinn på kor eleven er i si leseutvikling, men den kan ikkje åleine gi svar på om eleven har stort læringspotensial. Knutsen & Emstad (2021) viser til at evnerike elevar tradisjonelt blei oppdaga gjennom IQ-testar, men at forskning fortel oss at det er fleire faktorar som spelar inn, blant anna kognitive og kreative evner, samt gjennomføringsevne (s. 51). Derfor kan ikkje ein IQ-test fortelje oss det vi treng å vite for å møte desse elevane. Dette er noko Idsøe (2022) òg meiner, slik vi ser når ho skriv at å bestemme om ein elev har stort læringspotensial ikkje skal baserast på ein enkel test, men heller på fleire verktøy kor føremålet er å identifisere både eleven sitt potensial for læring, og det faktiske prestasjonsnivået (s. 296). Vi veit at elevar med stort læringspotensial er ei heterogen gruppe elevar, og ikkje alle elevar som har stort læringspotensial vil vise eit høgt prestasjonsnivå. Derfor kan bruk av kartleggingsprøver verke mot sitt føremål, og bidra til å avskrive einskilde elevar, fordi dei ikkje presterer bra på ein eventuell kartleggingsprøve.

Forskaren som samarbeidde med skulen i «Tilpassingsprosjektet», har ei lik oppfatning av kartleggingsprøvar, men han viser derimot ei mistru til kartleggingsprøvar, fordi han har sett kartleggingsprøver eller kartleggings skjema kor elevar med stort læringspotensial berre har kryss på alt, fordi dei er over det høgste nivået kartleggingsprøven kan finne (Jf. 4.2.4). Ein kan derfor anta at kartleggingsprøver ikkje er tilstrekkeleg i arbeidet med å kartlegge og identifisere behova til elevar med stort læringspotensial, verken dei som viser høg prestasjonsevne eller dei som ikkje får vist fram sitt potensial ved hjelp av ein enkel test. Forskaren støttar seg òg på nederlendarane si konklusjon med å fjerne bruk av IQ-testar som kartleggings- og identifiseringsverktøy i arbeid med elevar med stort læringspotensial, og hevdar at det er mykje meir å hente på å vere i dialog med elevane (Jf. 4.2.4). Skogen & Idsøe (2011) meiner at kartlegging kan innebære subjektive og objektive vurderingar frå eleven sjølv, foreldre, vener og læraren til eleven (s. 296). På denne måten kan ein danne eit meir heilskapleg bilete på kva interesser, behov og ferdigheiter eleven har.

5.4 Korleis har «Tilpassingsprosjektet» overføringsverdi for andre skular?

Ut i frå intervjuet kan vi konkludere med at lærarane opplev at «Tilpassingsprosjektet» har hatt ei god effekt for tilpassingspraksisen sin, og det har gitt dei eit meir kompleks syn på tilpassing generelt. Tilpassa opplæring har tradisjonelt sett vore forbundet med elevar som slit med det forventede faglege nivået. Som lærar skal ein kunne tilpasse opplæringa slik at alle elevane kan henge med, og oppleve læring og meistring. I læreplanane til alle fag er det oppgitt kompetansemål elevane skal oppnå etter andre, fjerde, sjuande og tiande trinn. Ein kan anta at lærarar derfor har tolka tilpassa opplæring som noko som hovudsakleg høyrer til elevar som har faglege utfordringar og vanskar – altså elevane som slit med dei gjevne kompetansemåla. Lærarane frå studien gir uttrykk for at dei i stor grad har drive med tilpassa opplæring for elevar som slit med læring, og meiner det nye fokuset på elevar med stort læringspotensial har vore sakna. Ut i frå utsegna til lærarane (jf. 4.3.1), kan vi konkludere med at alle lærarane i utgangspunktet opplevde å vere gode på å tilpasse opplæringa til elevane som sleit. Dei meiner òg at fram til starten av prosjektet var dei ikkje klar over kor viktig det var å kunne tilpasse opplæringa for elevane i motsett ende av skalaen – noko dei no forstår har vore sakna i sin undervisningspraksis.

Prosjektet har ført med seg ein ny kompetanse som har ført til at dei er i stand til å tilpasse for elevane som slit med forventa nivå, samstundes som dei varetar elevane som treng større eller fleire utfordringar. Det er tydeleg at lærarane er positive til endringa prosjektet har ført til, og at det gir meining for dei at elevar med stort læringspotensial er ei elevgruppe som treng tilpassa opplæring like mykje som andre elevar. Gjennom intervju ser vi at lærarane er samde om at dei ser på tilpassa opplæring annleis no enn før prosjektet, og at det er etter deira meining ei positiv endring (jf. 4.3.1). Dei er altså blitt meir bevisst på mangfaldet av elevane, og gjer enkle tilpassingar i undervisninga utan at det går på kostnad av andre elevar si opplæring. Bente hevdar i tillegg at: «[...] slik vi tilpasser nå er MYE bedre enn før prosjektet», noko som tyder at prosjektet har resultert i ei betring i kompetansen å tilpasse generelt.

På bakgrunn av dei funna som har blitt presentert i denne oppgåva, kan ein sjå at dei involverte partane i «Tilpassingsprosjektet» har ei positiv haldning både til utviklingsarbeidet dei har drive med, og til resultatane dei har opplevd som følge av arbeidet.

«Tilpassingsprosjektet» er eit resultat av desentralisert kompetanseordning, og denne ordninga er meint for kompetanseutvikling i skular i heile Noreg (Jf. 1.3.1). Dermed kan andre skular velje å prioritere slikt arbeid gjennom desentralisert kompetanseordning. Ein kan òg trekke parallellar mellom arbeidet Askeland skule har gjort til kompetansepakken Utdanningsdirektoratet har utvikla for elevar med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kompetansepakken inneheld blant anna modulane «identifisering», «pedagogisk differensiering» og «organisatorisk differensiering», noko som er element som har vore sentrale for arbeidet med «Tilpassingsprosjektet». Dette bidrar til å styrke truverdnet til prosjektet, ettersom desse elementa er sentrale òg for dei nasjonale styringsorgana.

Askeland skule har òg fått ansvar for å utvikle ny rettleiar for kommunen sin om elevar med stort læringspotensial, noko som tilseier at arbeidet dei har gjort blir sett som truverdig av kommunen dei tilhøyrar. Ein kan derfor konkludere med at arbeidet dei har gjort absolutt har overføringsverdi, ettersom det har gjort dei i stand til å vidareformidle viktig kunnskap om elevgruppa til andre skular i kommunen.

6 Oppsummering og konklusjon

I denne delen av oppgåva vil eg gjere greie for dei viktigaste funna frå studien min. Deretter vil eg kome med forslag til vidare forskning. Til slutt vil eg gjere greie for korleis funna er relevant for eiga praksis.

6.1 Oppsummering av dei viktigaste funna

Føremålet med denne oppgåva var å gi eit svar på korleis norsklærarar på ein skule som har spesielt fokus på tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial, varetar desse elevane i begynnaropplæringa i norsk. Eg har sett på korleis dei identifiserer, tilpassar opplæringa for og kartlegg dei grunnleggande ferdigheitene lesing og skriving i begynnaropplæringa, for desse elevane. Eg har fått innspel frå norsklærarar på første, andre og tredje trinn.

Lærarane har ein felles forståing for kven elevane med stort læringspotensial er, og gir uttrykk for at dei forstår at elevane kan synast i klasserommet på mange ulike måtar. Dette kjem til uttrykk eksplisitt gjennom både intervjuet og gjennom plakaten dei laga for kommunen sin (Jf. Figur 5). Ved å forstå at denne elevgruppa er heterogen, har dei eit betre grunnlag for å identifisere fleire elevar under kategorien elevar med stort læringspotensial. Likevel forklarar forskaren og nokre av lærarane at identifiseringa har vore utfordrande under gjennomføringa av «Tilpassingsprosjektet», og at årsaka til det kan skuldast at det kan resultere i eit stort press på eleven frå foreldre og lærarane til eleven. Forskaren legg òg vekt på at det viktigaste er å vite at ifølgje statistikk veit vi at elevane finst i klasseromma, og at ein tilpassar undervisninga i forkant av identifiseringa. Lærarane er likevel klar på at dei har identifisert elevar med stort læringspotensial ut i frå særeigne personlegdomstrekk, føretrekte læringsmetodar og særlege evner innan einskilde fag.

Tilpassing av undervisninga har ifølgje informantane i prosjektet, vore det dei har opplevd mest suksess med. Dei uttrykker at prosjektet har ført med seg mange nye tilpassingsstrategiar som fungerer i praksis for elevar med stort læringspotensial.

Tilpassingsstrategiane informantane trekker fram som dei mest nyttige i deira klasserom

inneber å unngå repetisjon av gjennomgått stoff, å ha opne oppgåver som ikkje held elevane att i lærings situasjonen og å gi elevane rom for å vere nysgjerrig. Den siste strategien handlar om at læraren ikkje hastar vidare til neste læreplanmål, men stoppar opp når ein elev lurar på noko i undervisninga. Dersom ein elev er nysgjerrig på noko, og læraren engasjerer seg i det, vil dette resultere i ei felles undring i klassen, som kan bidra til djupnelæring. Til tross for at nokre av informantane ikkje nemner mange spesifikke norskfaglege tilpassingar dei gjer som følge av prosjektet, kan tilpassingsstrategiane overført til norskfaglege samanhengar.

Lærarane nemner at i begynnaropplæringa kan det vere aktuelt å finne ut forkunnskapar hos elevane ved hjelp av testar, og at det er viktig å kjenne til elevane sine evner ettersom nokre elevar kan ha knekt lese- og skrivekoden lenge før dei startar på skulen. Desse elevane vil fort kjede seg på skulen dersom dei ikkje får oppgåver tilpassa deira evner.

Kartleggingsprøver er derimot ikkje noko dei trekker fram som ein metode for å avdekke evnene til elevar med stort læringspotensial, ettersom det er mange faktorar som spelar inn for å undersøke evnene til desse elevane. Nokre elevar kan vise høgt prestasjonsnivå og krysse av alle boksar på prøven, fordi dei er over det høgste nivået prøven kan måle. Andre elevar som tilhøyrar elevgruppa elevar med stort læringspotensial kan skåre lågt på ein kartleggingsprøve, av ulike grunnar, utan at det betyr at dei ikkje har store faglege evner. Derfor blir ikkje kartleggingsprøver trekt fram som ein relevant kjelde for å kartlegge ferdigheitene til elevar med stort læringspotensial. Derimot trekker informantane fram observasjon av elevane i klasserommet, samt samtalar om korleis elevane tenker og opplever lærings situasjonane som ein meir relevant metode for å kartlegge elevar med stort læringspotensial sine generelle evner. Dette kan òg bidra som ein verdifull metode for å kartlegge elevane si skrive- og leseutvikling. Gjennom plakaten dei tilsette ved Askeland skule har utvikla for kommunen, viser dei at foreldresamarbeid er viktig i arbeid med elevar med stort læringspotensial, og ein måte å kartlegge ferdigheitene til elevar med stort læringspotensial, kan vere å samarbeide med foreldre om å observere og undersøke eleven sine interesser og evner, både i skulen og heime. Eit viktig funn for studien er at Camilla meiner at mange elevar med stort læringspotensial slit med å produsere tekstar, ettersom mange elevar med stort læringspotensial er kjenneteikna ved at dei tenker abstrakt og avansert. Det kan vere vanskeleg å produsere ein tekst dersom tankane utviklar seg mykje

fortare enn handa klarar å skrive. Likevel hevdar Bente at nokre av elevane med stort læringspotensial synest det er keisamt å skrive, men at varierte skriveoppgåver er med på å auke interessa og motivasjonen til desse elevane.

6.2 Forslag til vidare forskning

Etter arbeidet med denne tematikken i over eit år, gjennom arbeid med prosjektskisse og sjølve masteroppgåva, har eg hatt mykje tid til å tenke over kva som burde bli forska meir på i framtida. Til tross for at informantane i studien har omfattande kompetanse om temaet elevar med stort læringspotensial, opplevde eg at det var vanskeleg å få svar på korleis ein kan møte desse elevane i norskfaget. Det kjem stadig meir litteratur om elevar med stort læringspotensial, og korleis ein skal vareta desse elevane i ein inkluderande skule. Likevel omfattar mykje av litteraturen generell tilpassa opplæring for desse elevane, eller tilpassa opplæring for desse elevane retta mot logiske fag som matematikk og naturfag. Eg meiner det er like relevant å undersøke korleis desse elevane kjem til uttrykk i norskfagleg samanheng, som til dømes korleis ein skal møte elevar som har knekt lese- og/eller skrivekoden når dei startar på skulen.

Studien min er ein kvalitativ casestudie, og funna mine er henta frå informantar tilknytt éin skule. Informantane mine består av lærarar, rektor og ein forskar som har samarbeidd med dei tilsette ved skulen gjennom eit utviklingsprosjekt for å auke kompetansen om elevar med stort læringspotensial. Likevel har eg ingen informasjon om elevane sine opplevingar med undervisninga. Til tross for at det er fleire studiar om elevar med stort læringspotensial sine oppfatningar av opplæringa si, går ikkje desse føre seg i eit klasserom kor det blir satsa på å tilpasse undervisninga for dei i det inkluderande fellesskapet i klassen. Det kan vere aktuelt å undersøke korleis elevar med stort læringspotensial opplever opplæringa si i eit klasserom kor det blir fokusert på tilpassa opplæring for alle – òg dei med stort læringspotensial.

6.3 Relevans for eiga praksis

Innleiingsvis nemnte eg at elevar med stort læringspotensial utgjer så mykje som 10-15% av

elevlar i norsk skule (NOU 2016: 14, s. 8). I ein skule kor prinsippet om tilpassa opplæring er fastsett som ein rett alle elevlar har, vil det vere uheldig å ikkje inkludere desse elevane. Derfor bidrar innsikta og erfaringane informantane i prosjektet mitt uttrykker, som uvurderleg kunnskap eg vil ta med meg i eiga praksis. Eg har både lært nyttige grep eg kan ta for å vareta alle elevane i klasserommet, samstundes som eg har opplevd kor sentralt lærarane og skuleleiinga sitt engasjement og interesse innanfor feltet, er, i arbeidet med å inkludere elevlar med stort læringspotensial. I ein skule kor tilpassa opplæring generelt står sterkt, vil kunnskap om tilpassing og identifisering av elevlar med stort læringspotensial bidra som ein stor ressurs for å vareta mangfaldet av elevane i klasserommet.

Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utgåve). Fagbokforlaget.
- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* (s. 85–113). Caspar Forlag A/S.
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1998). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgåve). Universitetsforlaget.
- De Klerk, S. (u.å.). <https://evnerikeelever.no/arketyper-elever-med-stort-laeringspotensial/>
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (11–37). Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. M. C. (2022). Tidlig innsats for barn og unge med stort læringspotensial. I Bjørnsrud, & Nilsen, S. (2022). *Tidlig innsats: - i en skole for alle?* (1. utgåve.). Cappelen Damm akademisk.
- Knutsen, B. & Emstad, A. B. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole – også for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordna del – prinsipp for læring, utvikling og danning. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet (2019, 29. mars) *Talentsentre i realfag blir permanent ordning*. Pressemelding. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/talentsentre-i-realfag-blir-permanent-ordning/id2638760/>

Lenvik, A., Hesjedal, E. & Jones, L. Ø. (2021). "We Want to Be Educated!" A Thematic Analysis of Gifted Students' Views on Education in Norway. *Nordic Studies In Education*. 41(3), 219–238. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/11250/2831825/%25E2%2580%259CWe%2bWant%2bto%2bBe%2bEducated%2521%25E2%2580%259D.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Lenvik, A. K. (2022). Gifted Education in Norway: A mixed-method study with teachers and students in Norwegian comprehensive school. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive (BORA). https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/11250/3018395/drthesis_2022_lenvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: kartlegging og øvelser*. Cappelen Akademisk Forlag.

Meld. St.22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Meld. St.21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

NESH. (2016b, 27. april). Innledning. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilstun, C. (2021, 7. november). Holisme. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/holisme>

NOU 2016: 14. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*.

Kunnskapsdepartementet.

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>

Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene: En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og foreldrene deres opplever møte med skolen* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31257/Masteroppgaven_LEVERIG.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn – en utfordring for skolen*.

Høyskoleforlaget.

Skogen, K. (2018). Caseforskning. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (79–91). Cappelen Damm Akademisk.

Strandos, H., Vikdal, R. & Bjørhusdal, E. (2017). *Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar*. Tidsskriftet FoU i Praksis. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2592485/strandos.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utgåve). Fagbokforlaget.

Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? I H. Traavik, O. Hellås & A. Ørvig. (2009) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Universitetsforlaget.

Traavik, H. (2017). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39–53). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 18. juni). Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/kompetansepakke-om-elever-med-stort-laringspotensial/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Grunnleggjande ferdigheter (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 20. mars). Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring. Henta frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>

Utdanningsforskning (u.å.). *Safina de Klerk*. Henta frå: <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/k/safina-de-klerk/>

12.05.23

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervju til lærarane

Intervju til prosjektet: *Tilpassa opplæring for og kartlegging av elevar med stort læringspotensial: ein casestudie*

Kort om intervjuet:

Dette intervjuet er i tekstformat. Spørsmåla til intervjuet er delt inn i tre kategoriar: **Arbeidet gjennom DeKomp-ordninga, Elevar med stort læringspotensial** og **Norskfagleg kompetanse hos elevar med stort læringspotensial**. Intervjuet er skriva på nynorsk, men du kan gjerne svare på den målforma du er mest komfortabel med. Eg vil ikkje bry meg om eventuelle skrivefeil. Hugs å ikkje nemne personopplysningar i svara dine.

1. Arbeidet gjennom DeKomp-ordninga:

- a. Fortell litt om arbeidet de har gjort gjennom desentralisert kompetanseordning (generelt om prosjektet, erfaringar, opplevingar, tankar du har gjort deg om arbeidet).

- b. Korleis har arbeidet med kompetanse- og kvalitetsutvikling for elevar med stort læringspotensial vist seg i ditt klasserom? (Evt. nye undervisningsmetodar, spesielle tiltak, elevsyn, læringsmiljø).
- c. Kva for tiltak synest du har vore mest effektivt som følge av prosjektet?
- d. Ser du ein tydeleg utvikling frå før prosjektet starta til no? Om så, korleis? (Til dømes klassemiljø, kollegiet, skule-heim-samarbeid)

2. Elevar med stort læringspotensial

- a. Kva legg du i omgrepet «elevar med stort læringspotensial»?
- b. Korleis identifiserer du ein elev med stort læringspotensial i ditt klasserom? (Observasjon, samtale, elevarbeid, særeigne eigenskapar ved elevar?)
- c. Korleis føregår prosessen når du mistenker at ein elev i di klasse kan ha stort læringspotensial? (Involvering av kollegaer, skule-heim-samarbeid, eksterne fagpersonar, elevsamtale)

3. Norskfagleg kompetanse hos elevar med stort læringspotensial

- a. Kva erfaring har du med identifisering av, og tilpassa opplæring for, elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa?
- b. Korleis har prosjektet påverka ditt syn på tilpassa opplæring i norsk?
- c. Kva ville du lagt vekt på i arbeidet med å kartlegge norskfagleg kompetanse hos elevar med stort læringspotensial, spesielt dei grunnleggande ferdigheitene?
- d. Kva meiner du er behov for innan kartlegging i norsk (for elevar med stort læringspotensial)?

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Tilpassa opplæring for og kartlegging av elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa i norsk»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke korleis ein kan identifisere, kartlegge og tilpasse opplæringa for elevar med stort læringspotensial i norskfagleg kompetanse i begynnaropplæringa i norsk. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebære for deg.

Føremål

Føremålet med masterprosjektet mitt er å undersøke korleis lærarane ved din arbeidsstad har arbeidd for å sikre kompetanse om identifisering og kartlegging av kompetanse hos elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa. Eg skriv master i norsk, og derfor har oppgåva ein norskfagleg vinkling. Eg vil sjå på korleis lærarar kan nytte si kompetanse om elevgruppa «elevar med stort læringspotensial» til å identifisere og kartlegge deira grunnleggande ferdigheiter i begynnaropplæringa i norsk. Føremålet er å formidle korleis dette utviklingsarbeidet har gått føre seg, slik at det kan vere til inspirasjon for andre lærarar

og lærarstudentar. Oppgåva har altså ikkje som mål å kritisere utviklingsarbeidet, men å objektivt fortelje om det til fordel for andre.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett) er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du har vore med i utviklingsarbeidet ved din arbeidsplass som handlar om kompetanseheving av kunnskap om tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial. Eg vil gjerne høre meir om di oppleving av dette utviklingsarbeidet gjennom desentralisert kompetanseordning, og stille deg nokre spørsmål om korleis dette har vore med på å gjere deg i stand til å identifisere, kartlegge og tilpasse opplæringa for elevar med stort læringspotensial, spesielt dei grunnleggande ferdigheitene i norsk.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i masterprosjektet mitt, inneber det at du deltek i eit tekstintervju. Intervjuet vil vere utforma som ein tekst, og spørsmåla vil bli tilsendt til di mailadresse. På denne måten kan du skrive svar på spørsmåla når det passar deg, og sende svaret som éin tekst når du er ferdig. Dersom det er ønskeleg kan eg òg stille til intervju over zoom. I så tilfelle vil eg nytte videoopptak. Spørsmåla handlar om både arbeidet du har vore med på gjennom DeKomp-ordninga og om dine opplevingar av påverknaden dette har hatt på arbeidet med å identifisere og tilpasse opplæringa for elevar med stort læringspotensial i ditt klasserom.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre student Natalie Steine Lie og rettleiar Ellen Birgitte Johnsrud ved Høgskulen på Vestlandet som vil ha tilgang til opplysingane du gir gjennom dette prosjektet. Både arbeidsstaden din, og alle som deltek i prosjektet vil bli anonymisert og namna vil bli erstatta av kodenamn, som skal lagrast på ei namneliste skilt frå resten av dataa. Personopplysningar vil bli lagra på ein kryptert minnepenn.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane vil bli sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 15. mai 2023.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen på vestlandet ved rettleiar Ellen Birgitte Johnsrud på e-post:

ellen.birgitte.johnsrud@hvl.no

Student Natalie Steine Lie på e-post: nataliesteinie@gmail.com

- Vårt personvernombod ved Høgskulen på Vestlandet: Trine Anikken Larsen på e-post: trine.anikken.larsen@hvl.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

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

Venleg helsing

Ellen Birgitte Johnsrud
(Rettleiar)

Natalie Steine Lie
(Forskar/Student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Tilpassa opplæring for og kartlegging av elevar med stort læringspotensial i begynnaropplæringa i norsk», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta 15. mai 2023.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

1. Arbeidet gjennom DeKomp-ordninga

- a. Fortel litt om kva som ligg i desentralisert kompetanseordning. (Kva betyr det? Korleis fungerer det? Kvifor har du vore involvert i forskingsarbeid gjennom DeKomp?)
- b. Fortel litt om forskingsarbeidet du har deltatt i gjennom desentralisert kompetanseordning ved skulen. (Starten av prosjektet, bakgrunn for tema, samarbeid med rektor og skulen, di rolle i prosjektet).
- c. Korleis måler de framgang i prosjektet?**
- d. Korleis har kompetansen til lærarane ved skulen utvikla seg innan emnet «elevar med stort læringspotensial» frå prosjektets start til no, etter di meining?**