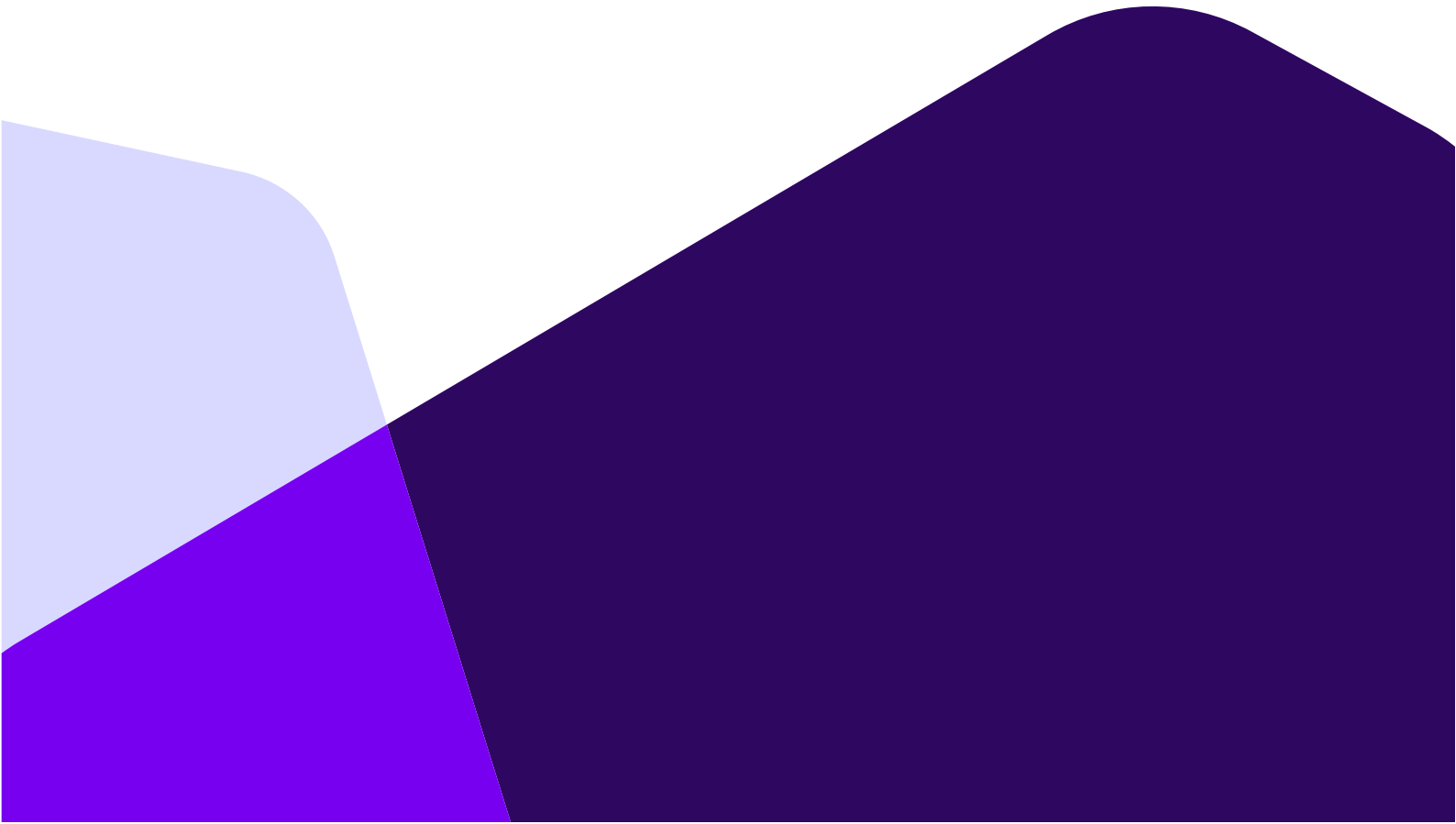


Charlotte Johansen - 9013

# Barn med stort læringspotensial

Et trivselsprosjekt?



## **Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Charlotte Johansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Masteroppgaven undersøker hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Formålet med oppgaven er å belyse og sette fokus på elever med stort læringspotensial, og hvordan man kan tilrettelegge for dem i en hektisk hverdag. Dette belyses gjennom problemstillingen: Hvordan opplever lærere mulighetene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial i skolen?

Masteroppgaven min er en del av forskningsprosjektet «På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk» (PraksIS): "Forskningsprosjektet retter søkelyset på hva de som jobber rundt og med barn og unge med ulike behov - laget rundt- erfarer fungerer av spesialpedagogisk praksis i sin egen hverdag (*På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)*, 2021). Noe som betyr at jeg skal ha søkelys på lærere som føler de får til tilpassinger for denne elevgruppen på en god måte. I tillegg synes jeg det var fint å bli tvunget inn i et litt positivt spor, når det fort er lett å sette søkelys på det som ikke blir gjort. Utvalget mitt består av tre kvinner mellom 40 og 60 år, disse er alle lærere, men jobber på litt forskjellige stadier i tilretteleggingen. Alle intervjuene er gjort ved fysisk oppmøte av meg.

Studien tar for seg en del av teorien og forskningen rundt barn med stort læringspotensial i Norge, dette blir sett på i lys av hva informantene har fortalt i intervjuene. Intervjuene er tematisk analysert. Noen av hoved funnene fra intervjuene går på at informasjon om temaet barn med stort læringspotensial må ut på skolene og at man må forstå at disse elevene kan trenge tilpasninger for å trives i skolen. Så ser vi på noen mulige tiltak som har blitt utført av læreren jeg har intervjuet. Det finnes noen spenninger i empirien og læreren jeg har intervjuet har ikke alltid samme oppfatning av ting. Dette blir belyst og satt sammen med teori og forskning i drøftedelen, så avsluttes det hele med at jeg prøver å samle trådene fra hele oppgaven.

# Forord

Jeg kom over temaet barn med stort læringspotensial eller evnerike barn som det da het før jeg begynte på lærerskolen, da jeg leste en artikkel fra talentsenteret på teknisk museum i utdanningsnytt (Vedvik & Holterman, 2019). Der var det søkelys på jenter med stort læringspotensial og hvordan disse ofte ikke blir oppdaget og noen ganger også gjør seg dummere for å passe inn. I denne artikkelen sto det også forklaringer av hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial (Vedvik & Holterman, 2019). Jeg kjente igjen ganske mange av disse kjennetegnene fra historier fortalt fra barndommen til min samboer. Jeg kjente også igjen en del av tegnene i min sønn, men som på dette tidspunktet var ganske ung. Dette vekket en interesse for barn med stort læringspotensial. Siden den gang har jeg prøvd å lese meg opp på feltet og har vært over middels interessert i dette når vi jobbet med det på lærerskolen. Jeg valgte dette tema som master tema da det er et emne som virkelig interesserer meg, jeg synes litteraturen på feltet er interessant å lese, men ser også at i det meste av litteratur etterlyses det mer forskning på feltet. I Smedsrud & Skogen nevnes det at det er så lite forskning på feltet at noen masteroppgaver er noe av den viktigste forskningen vi har (Smedsrud & Skogen, 2016). Masteroppgaven har vært en stor terskel for meg å trå over, jeg har gruet meg til den siden jeg begynte på lærerstudiet. Nå sitter jeg her og skriver på et forord til en ferdig masteroppgave. Det er helt utrolig at det har gått. «It takes a village to raise a child» blir det sagt, men det skal nesten en by til for å skrive en masteroppgave også. Jeg vil gjerne få takke min veileder Steinar Tveito Storli, for all hjelp, alle gjennomlesninger og kommentarer, det hadde ikke kommet i hop uten deg. Emne ansvarlig Ann Kristin Larsgaard lærte oss om metoden «shut up and write» det har vært helt avgjørende for meg å få vært med på hennes timer, men også at vi etter hvert lagde våre egne skrive stunder på zoom. Så Ann Kristin takk for tips og takk for rådene som kom under samtalene vi hadde. Medstudenter som jeg har snakket med underveis dette halvåret har vært viktig for meg, hvis ikke hadde det blitt et veldig ensomt halvår, god hjelp har det vært i medstudentene også. Takk alle dere, ingen nevnt ingen glemt har jeg lært, så jeg ramser dere ikke opp. Jeg vil gjerne få takke informantene mine som stilte opp på intervju og takk for de gode samtalene vi hadde. Til slutt vil jeg takke leder av PraksIS prosjektet Kathrine Bordevich, både for at du fikk meg inn i det positive sporet, men også for samtaler og veiledninger vi har hatt, du har ett smittende humør og etter jeg har snakket med deg har jeg alltid troa på at ting kommer til å gå bra.

Porsgrunn, 24.05.2024

Charlotte Johansen

# Innhold

<b>1 Innledning</b>	<b>7</b>
1.1 Om barn med stort læringspotensial	8
1.2 Tilpasset opplæring	8
1.3 Problemstilling	9
1.4 Oppgavens oppbygning	9
<b>2 Forskning på feltet og teoretisk rammeverk</b>	<b>10</b>
2.1 Barn med stort læringspotensial	10
2.2 Forskjellige typer barn med stort læringspotensial	12
2.2.1 Den suksessfulle	12
2.2.2 Den utfordrende kreative	12
2.2.3 Den skjulte	13
2.2.4 Den i risiko for dropout	13
2.2.5 Den dobbelteksepsjonelle	14
2.2.6 Den autonome	14
2.3 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.	15
2.3.1 Den proksimale utviklingssonen og stillas	16
2.3.2 Konkrete tiltak	16
2.4 Trivsel	19
2.5 Tidligere forskning	20
2.6 Praktiske hensyn	22
<b>3 Metoder</b>	<b>24</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	24

3.2 Kvalitativ forskning og intervju	24
3.2.1 Semistrukturert intervju	25
3.2.2 Utvalg	26
3.3 Forarbeid	27
3.3.1 Informasjonsskriv	27
3.3.2 Intervjuguide	27
3.3.3 Pilotering av intervju	28
3.4 Gjennomføring av datainnsamling	28
3.5 Bearbeiding av data	29
3.5.1 Transkribering	29
3.5.2 Analyse	29
3.6 Forskningskvalitet	33
3.6.1 Forskningens gyldighet (Validitet)	33
3.6.2 Forskningens pålitelighet (Relabilitet)	34
3.6.3 Forskningsetikk	35
<b>4 Empiri</b>	<b>36</b>
4.1 Anerkjennelse	36
4.2 Tilpasset opplæring	41
4.2.1 Differensiering	43
4.2.2 Grupper – en lærers drøm, en annen kommunes virkelighet	47
4.3 Utfordringer	50
4.4 Oppsummering	53
<b>5 Diskusjon</b>	<b>54</b>
5.1 Anerkjennelse	54
5.2 Tilpasset opplæring	56
5.3 Utfordringer	60
<b>6 Konklusjon</b>	<b>61</b>

---

<b>Litteraturliste</b>	<b>63</b>
<hr/>	
<b>7 Vedlegg</b>	<b>65</b>
<hr/>	
7.1 Vedlegg 1 Informasjonsskriv til informanter	65
7.2 Vedlegg 2 Samtykkeerklæring	68
7.3 Vedlegg 3 Taushetserklæring	69
7.4 Vedlegg 4 Godkjenning fra sikt	70
7.5 Vedlegg 5 Intervjuguide	71

# 1 Innledning

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hva noen lærere forteller at de gjør for å tilpasse undervisningen til barn med stort læringspotensial. Jeg har hovedfokus på å se det positive læreren gjør, og jeg har valgt informanter som jeg vet er opptatt av, og gode på å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Jeg og informantene mine ønsker større oppmerksomhet rundt denne gruppen med barn. I 1969 fullførte Arnold Hofset sin doktorgradsavhandling om evnerike barn, og året etter publiserte han boken "Evnerike barn i grunnskolen". I denne boken kritiserte han norsk skoles tilnærming til evnerike elever, og hevdet at skolesystemet først sørget for et generelt tilbud som antas å passe for flertallet av elevene. Deretter ble ressursene rettet mot de som slet mest, og det ble ikke satt av mer tid eller ressurser til andre elevgrupper. Allerede for 45 år siden stilte Hofset spørsmål ved om det ikke var på tide å gi evnerike elever mer oppmerksomhet (Hofset, 1969). I de følgende 40 årene var det imidlertid bemerkelsesverdig stille rundt temaet Barn med stort læringspotensial. Det kan hevdes at forskningen på dette området har gjort lite for å utruste dagens lærere med kunnskap og kompetanse om hvordan de skal håndtere barn med stort læringspotensial. Verken lærerutdanningen eller etterutdanningen har viet betydelig oppmerksomhet til dette temaet. Dette har ført til at barn med stort læringspotensial, som antas å utgjøre omtrent 2-5 prosent av elevpopulasjonen, har blitt forsømt og underprioritert i norsk skole (Børte et al., 2016). Denne mangelen på oppmerksomhet har hatt negative konsekvenser for denne elevgruppen og har gjort det vanskelig for dem å få den støtten og utfordringene de trenger for å utvikle sitt fulle potensial (Damsgaard & Opsahl, 2016). I 2011 kom temaet tilbake på dagsorden med Skogen og Idsøe sin bok, «våre evnerike barn» (Skogen & Idsøe, 2011). I 2016 ble det laget en NOU om temaet, denne NOUen etterlyser også mer kunnskap på feltet. Jeg synes de forklarer det ganske godt i dette sitatet. «Dersom utdanningssystemet nasjonalt og lokalt hadde lyktes med å tilpasse opplæringen for alle elever, ville en NOU om elever som har et større potensial for læring enn andre, vært unødvendig» (NOU 2016: 14). Smedsrud og Skogen sier også at til tross for tilgjengeligheten av mye litteratur om emnet, viser søk i forskningsdatabaser at kvaliteten på forskningen varierer betydelig (Smedsrud & Skogen, 2016). Nå begynner det å bli en stund siden 2016 og dette ble skrevet, har det skjedd noe siden da? Eller står vi på stedet hvil. Hva kan vi som lærere gjøre i møte med elever med stort læringspotensial, og hvordan skal vi vite at det er akkurat dette som er utfordringene, det er noe av det vi skal se videre på i denne oppgaven.



## 1.1 Om barn med stort læringspotensial

Elever med stort læringspotensial, tidligere kaldt evnerike barn besitter unike evner som gjør at de kan lære svært raskt og ofte ligger langt foran sine jevnaldrende i mange fagområder. Disse elevene har en bemerkelsesverdig evne til å tenke komplekst og analytisk, og deres nysgjerrighet driver dem til stadig å utforske og stille spørsmål. De er også gode problemløsere, som kan finne innovative løsninger på utfordringer (NOU 2016: 14). En annen fremtredende egenskap hos disse elevene er deres utholdenhet og evne til å konsentrere seg over lengre tid. Dette gjør dem i stand til å dykke dypt inn i emner og behandle informasjon på et nivå som ofte er utenfor rekkevidde for deres jevnaldrende (NOU 2016: 14). Videre har de en spesiell evne til å arbeide med abstrakte konsepter før de konkretiserer dem, noe som skiller dem fra mange av deres jevnaldrende som gjerne trenger å starte med kjente og konkrete eksempler før de kan forstå det abstrakte (NOU 2016: 14). På grunn av disse egenskapene kan det være nødvendig med tilpasset undervisning og spesielle utfordringer for å møte behovene til elever med stort læringspotensial. Dette kan inkludere avansert læringsmaterieil, akselererte læringsprogrammer, og muligheter for selvstyrt læring som gir dem rom til å utvikle sine talenter fullt ut. Det er viktig for lærere og foreldre å være oppmerksomme på disse elevenes behov og å støtte dem i deres læringsprosess, slik at de kan realisere sitt fulle potensial (NOU 2016: 14).

## 1.2 Tilpasset opplæring

Skolene har et ansvar for å tilpasse opplæringen til evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette inkluderer også elever med stort læringspotensial, som har rett til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring innebærer å sikre at alle elever opplever en meningsfull skolehverdag, både faglig, sosialt og emosjonelt. August 2024 trer det i kraft en ny opplæringslov. I paragraf 11-1 står det «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at opplæringa er tilpassa, det vil seie at elevane får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa uavhengig av føresetnader, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine» (Opplæringslova, 2023, § 11-1). Fra dette sitatet ser vi at loven sier at vi skal tilpasse opplæringen uavhengig av hvilke forutsetninger eleven har. Dette betyr at vi også skal tilpasse opplæringen til de som har evner over normalområdet.

## 1.3 Problemstilling

Hvordan opplever lærere mulighetene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial i skolen?

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp i 6 kapitler. Innledning, Forskning på feltet og teoretisk rammeverk, metode, empiri, drøfting og konklusjon. I forskning på feltet og teoretisk rammeverk ser jeg nærmere på teorien og forskningen som er gjort rundt barn med stort læringspotensial. I metodedelen forklarer jeg så detaljert jeg klarer om hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen min. I empiri delen legger jeg frem de sitatene fra intervjuene jeg har vurdert at passer best til min problemstilling. Under drøftedelen trekkes forskning, teori og empiri sammen for å belyse problemstillingen. Til slutt i kapittel 6 kommer en avslutning der jeg prøver å samle trådene og oppsummerer litt.

## 2 Forskning på feltet og teoretisk rammeverk

### 2.1 Barn med stort læringspotensial

Barn med stort læringspotensial, også omtalt som evnerike, talentfulle eller begavede barn, representerer en mangfoldig gruppe som er gjenstand for flere betegnelser (Børte et al., 2016). Basert på NOU 2016:14, foretrekker jeg å anvende begrepet "Barn med stort læringspotensial" (NOU 2016: 14).

Barn med stort læringspotensial skiller seg ut gjennom sine avanserte intellektuelle evner, inkludert språklig dyktighet, vitebegjær, logisk tenkning og utholdenhet (Damsgaard & Opsahl, 2016). De kan sammenlignet med jevnaldrende lære raskere, løse problemer lettere og beholde mer informasjon. Dette gjør dem til dyktige problemløsere og nysgjerrige elever som er i stand til å engasjere seg dypt i læring (Damsgaard & Opsahl, 2016). Denne elevgruppen utgjør ca. 10-15 % av elevpopulasjonen (NOU 2016: 14). Elever med stort læringspotensial blir ofte forvekslet med høyt presterende elever, selv om deres ytelse ikke alltid overstiger gjennomsnittet (NOU 2016: 14). Noen elever kan forsøke å skjule sitt høye nivå av kunnskap og ferdigheter ved å unngå å delta aktivt i klassen, ikke rekke opp hånden, vise liten interesse, eller til og med late som om de er mindre intelligente enn de egentlig er (Børte et al., 2016).

En elev som utmerker seg ved å være flink til å resonnere, tenke grundig og diskutere i detaljer, har ofte flere karaktertrekk som skiller dem ut i klasserommet. For det første har de en evne til å lære raskt og tilegne seg ny kunnskap effektivt. Denne raske læringen støttes av et omfattende vokabular og en utmerket hukommelse, som gjør det mulig for dem å absorbere og beholde informasjon på en effektiv måte (Silverman, 1993). Samtidig har slike elever et langt oppmerksomhetsspenn, spesielt når de engasjerer seg i aktiviteter eller emner de finner interessante eller meningsfulle. Imidlertid kan de også være sensitive og føle seg lett såret av kritikk eller negative tilbakemeldinger. Til tross for dette viser de ofte medfølelse og empati overfor andre, og de har en tendens til å være perfektjonistiske i sitt arbeid (Silverman, 1993). Disse elevene kan også være preget av en intens nysgjerrighet og en høy grad av energi, som driver dem til å utforske ulike temaer og interesser. De foretrekker ofte selskap av eldre følgesvenner eller voksne, og de kan ha et bredt spekter av interesser som spenner fra litteratur til vitenskap og kunst (Silverman, 1993). I tillegg har de en god sans for humor og kan være tidlige eller ivrige lesere, som også setter pris på å bli lest høyt for. De er opptatt av rettferdighet og ærlighet, og

deres dømmekraft kan være moden for alderen til tider. Som oppmerksomme observatører har de en livlig fantasi og er svært kreative i sine tanker og ideer. Disse elevene tenderer også til å utfordre autoritet og stiller ofte spørsmål ved etablerte normer og regler. Samtidig viser de en evne med tall og er gode på puslespill, noe som demonstrerer deres analytiske og problemløsende ferdigheter. Samlet sett er disse karaktertrekkene med på å definere en elev som kan ha stort læringspotensial (Silverman, 1993). Det er utarbeidet sjekklister for lærere, elever og foreldre som har mistanke om at de har med en elev med stort læringspotensial å gjøre. Sjekklisten kan for eksempel finnes på engelsk i kilden Silverman (1993). Den er også publisert i "Elever med stort læringspotensial i stavangerskolen Veileder" utgitt av Stavanger kommune (Stavanger kommune, 2017). Disse kildene gir nyttig informasjon og verktøy for å identifisere og støtte elever med ekstraordinært læringspotensial. Silvermans arbeid fra 1993 er en veletablert ressurs som dekker forskjellige aspekter av hvordan man kan gjenkjenne og fremme potensialet hos slike elever (Silverman, 1993). Veilederen fra Stavanger kommune, utgitt i 2017, tilpasser denne kunnskapen til lokale forhold og gir konkrete råd og retningslinjer for lærere og skoler i Stavanger. Dette inkluderer praktiske sjekklister, strategier for tilpasset undervisning, og eksempler på hvordan skoler kan skape et inkluderende og stimulerende læringsmiljø for disse elevene (Stavanger kommune, 2017).

Elever med stort læringspotensial har potensial til å utfordre skolens normer og forventninger, noe som kan føre til at de oppfattes som "annerledes" av både lærere og medelever (Børte et al., 2016). Sosialt sett trekker Forskningsoppsummeringen til kunnskapssenteret for utdanning frem at noen barn med stort læringspotensial selv opplever å være forskjellige fra sine jevnaldrende. Dette kan utsette dem for mobbing og også føre til at de selv blir mobbere (Børte et al., 2016). Det blir trukket frem at sosiale utfordringene kan være spesielt vanskelige for barn med stort læringspotensial, noen av disse barna kan oppleve vanskeligheter med å finne sosial tilhørighet og utvikle en følelse av å være "sosiale utskudd" (Børte et al., 2016). Det å få merkelappen barn med stort læringspotensialet kan føre til at voksne har spesielle forventninger til disse elevene, noe som kan skape problemer. Noen elever er ikke komfortable med å vise sitt store læringspotensial. De kan føle seg flaue når læreren bruker dem som gode eksempler for andre elever, og synes det er pinlig å svare feil på spørsmål i klassen (Børte et al., 2016).

## 2.2 Forskjellige typer barn med stort læringspotensial

Ifølge Betts & Neihart (1988) er det identifisert seks ulike arketyper blant elever med stort læringspotensial (Betts & Neihart, 1988): Den suksessfulle, Den utfordrende, Den skjulte, Den i risiko for dropout, Den dobbelteksepsjonelle, og Den autonome, oversatt av Safina De Klerk (De Klerk, 2024). De forskjellige typene har forskjellige behov i hverdagen og det er ulikt hvor lett det er å oppdage dem. Som lærere er det lettere for oss å oppdage og tilpasse undervisningen, når vi er klar over disse ulike typene barn med stort læringspotensial.

### 2.2.1 Den suksessfulle

Denne eleven er høytpresterende, og læreren og medelevene legger godt merke det. Eleven liker å få god resultater og liker ikke å gjøre feil. Hen vil ofte ha det bekreftet at det hen gjør er riktig. Eleven sliter med å stole på egen dømmekraft og er svært sensitiv til andres forventninger til seg. Det er lett å tenke at denne eleven klarer seg godt selv (de Klerk, 2024).

Som lærer er det viktig at vi hjelper eleven å akseptere at alle gjør feil og hjelpe eleven slik at ikke selvbildet får en knekk hver gang det er en liten ting som må rettes på. Læreren bør utfordre eleven til å bevege seg ut av komfortsonen og ut i den proksimale utviklingssonen (de Klerk, 2024). Den proksimale utviklingssonen kommer jeg tilbake til i avsnitt 2.3.1

### 2.2.2 Den utfordrende kreative

Denne eleven har en sterk kreativ side, hen er kjapp og får med seg det meste, hen ser etter muligheter for å finne smutthull og gråsoner i reglene. Eleven trenger forklaringer på hvorfor ting er som de er og aksepterer ikke at «sånn er det bare». Eleven sier det den mener, noen ganger med for lite hemninger. Det er varierende prestasjonsnivå og oppførsel hos denne eleven. Eleven har ulikt forhold til læreren sine, noen lærere får til en god relasjon fort med denne eleven, mens andre kan synes at eleven er frekk og vanskelig å ha med å gjøre. Eleven kjeder seg lett, har høyt energinivå, er utålmodig og har dårlig selvkontroll, men eleven kan konsentrere seg og være veldig utholdende i temaer hen selv er interessert i (de Klerk, 2024). Eleven skjønner og bruker sarkasme og humor til sin fordel blant sine medelever (Betts & Neihart, 1988). Eleven har ofte dårlig selvbildet og denne typen

barn med stort læringspotensial kan utvikle seg til å bli «den i risiko for dropout» (Betts & Neihart, 1988).

Som lærer bør vi hjelpe eleven til å ta målbevisste valg og til å bruke kreativiteten sin til noe positivt. Vi bør vise toleranse og akseptere elevens følelser. Eleven kan trenge veiledning på det sosiale planet. Elevene kan ha behov for mer åpne og oppgaver myntet på dybdelæring. Læreren bør være direkte og ha en klar kommunikasjon med begrunnelser på avgjørelser som er tatt (de Klerk, 2024).

### 2.2.3 Den skjulte

Denne eleven liker ikke å stikke seg ut. Hen vil jobbe med det samme som resten av klassen og er redd for at de andre skal oppdage at hen er annerledes. Eleven er ikke så opptatt av å utvikle sine talenter eller å følge sine interesser, hen vil helst bare passe inn med de andre. Denne eleven kan fort være usikker og lettpåvirkelig, hen kan ofte bytte vennekrets. Det kan være vanskelig for læreren å oppdage denne eleven (de Klerk, 2024). Den skjulte er ofte jenter, men kan også være gutter som ønsker å skjule at de er smarte (Betts & Neihart, 1988).

Som lærer bør man prøve å hjelpe eleven til å utvikle egne interesser og evner, og å hjelpe eleven med selvbildet, selvforståelsen og å akseptere seg selv. Man kan med fordel bruke demmes interesser inn i undervisningen og legge til rette for åpne diskusjoner (de Klerk, 2024). Hvis ikke eleven ønsker mye oppmerksomhet rundt seg, skal man ikke presse for mye (Betts & Neihart, 1988). Eleven kan ha en fordel av å komme inn i en gruppe med andre elever som har stort læringspotensial (de Klerk, 2024).

### 2.2.4 Den i risiko for dropout

Denne eleven er også kreativ, men også sensitiv av seg, kan være deprimert. Hen er ikke motivert for skole og er ikke opptatt av å få gode karakterer eller å være flink på skolen (de Klerk, 2024). Eleven kan være sint og skuffet over systemet som ikke har tilpasset undervisningen i mange år (Betts & Neihart, 1988). Eleven har ofte lav selvtillit og bærer preg av sen utredning og oppdagelse ((Betts & Neihart, 1988). Eleven bidrar ikke til undervisningen og ser ikke noe behov for å gjøre det. Eleven kan være uansvarlig og upassende i sin oppførsel. Eleven er ofte talentfulle i sine hobbyer og ting som interesserer hen (de Klerk, 2024).

Som lærer bør man hjelpe eleven til å ta kontroll over eget liv og egne tanker. Det er viktig å jobbe med relasjon til eleven og lære eleven struktur i hverdagen. Man bør jobbe med å bygge opp elevens selvtillit, og til å utforske eget talent. Man bør kanskje koble inn PPT og testing kan være nødvendig.

Eleven kan blomstre på alternative undervisningsformer og man bør rose utholdenhet. Du som læreren bør være åpen for alternative undervisningsmåter (de Klerk, 2024).

### 2.2.5 Den dobbelteksepsjonelle

Den dobbelteksepsjonelle viser til elever som både har stort læringspotensial og en lærevanske eller diagnose (Foley Nicpon et al., 2011). Disse kan være vanskelig å oppdage fordi lærevansken eller diagnosen er mer fremtredende enn læringspotensialet. Skolen ser ofte svakhetene og glemmer litt potensialet (de Klerk, 2024). Det er vanskelig for eleven fordi de ofte kan føle seg misforstått og dumme.

Som lærer er det viktig at man ser hele eleven og at man anerkjenner elevens evner. Det er viktig for eleven at læreren hjelper eleven å forstå sin lærevanske og at man gir dem strategier for å kunne takle disse. Man bør jobbe aktivt med å øke selvbildet til eleven og hjelpe dem og komme i kontakt med sine evner (de Klerk, 2024). En fallgrube ved denne typen elever er at man har lave forventninger til dem og dermed får de ikke utspill for evnene sine. Vi må hjelpe elevene å oppdage styrkene sine og ha mer fokus på styrker en svakheter hos en elevene (de Klerk, 2024).

### 2.2.6 Den autonome

Den autonome eleven trives med variasjoner og utfordringer, og den kan jobbe godt på egenhånd. Den setter pris på tilbakemeldinger og vil ha muligheter til å vokse videre. Eleven er entusiastisk og har god selvinnsikt, hen liker å lære og tørr og gjøre feil. Eleven er autonom og jobber godt med skolen (de Klerk, 2024).

Som lærer er det viktig å gi eleven rom til å utforske og bygge kunnskapen sin. Man bør ha en langsiktig tilpasset plan for eleven og undervisningen. Denne type elev kan ha fordeler av å hoppe over ett trinn eller to på skolen. Det er viktig at læreren hører på eleven og ikke prøver å holde den tilbake (de Klerk, 2024).

Det er viktig å ha med seg at disse kategoriene er flytende, ingen elever passer perfekt inn i en av dem. Typene er mer for å bevisstgjøre oss om at barn med stort læringspotensial er forskjellige og trenger forskjellige tilnærminger. Det er også stor forskjell i hvor lett det er for læreren å oppdage de forskjellige typene.

## 2.3 Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.

Skolene har et ansvar for å tilpasse opplæringen til evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette inkluderer også elever med stort læringspotensial, som har rett til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring innebærer å sikre at alle elever opplever en meningsfull skolehverdag, både faglig, sosialt og emosjonelt. August 2024 trer det i kraft en ny opplæringslov, i paragraf 11-1 står det «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at opplæringa er tilpassa, det vil seie at elevane får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa uavhengig av føresetnader, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine» (Opplæringslova, 2023, §11-1). Her presiseres det at alle elevene har rett til å utvikle og utnytte evnene sine.

Ved å tilrettelegge for utfordrende og stimulerende oppgaver, samt å skape et læringsmiljø som anerkjenner og verdsetter forskjellene mellom elevene, samtidig som det legger til rette for samhandling mellom elever med felles interesser og potensial, kan man fremme trivsel, motivasjon og faglig utvikling blant elever med stort læringspotensial (Idsøe, 2014, s.35-43). Dette understreker behovet for at undervisningen tilpasses den unike arketyper til disse barna, slik at de får den støtten de trenger for å realisere sitt fulle potensial og lykkes både akademisk og personlig (Smedsrud, 2012). Jøsendalutvalget fremhever behovet for å tilpasse undervisningen slik at barn med stort læringspotensial får muligheten til å utforske og utvikle sine unike talenter og interesser på en meningsfull måte (NOU 2016: 14). Det er avgjørende å anerkjenne den unike kognitive profilen til barn med stort læringspotensial for å sikre at de mottar den nødvendige støtten og stimulansen for å trives og lykkes. Dette kan innebære tilpasning av undervisningsmetoder, tilby avanserte kurs eller alternative læringsmuligheter, samt oppmuntre til kreativ utforskning og problemløsning (Smedsrud, 2012). Ved å iverksette slike tilpasninger kan man legge til rette for en læringsprosess som bedre møter de individuelle behovene til barn med stort læringspotensial, og dermed bidra til deres suksess både i skolen og utover (Smedsrud, 2012). Jøsendalutvalget henviser til at en rekke studier viser, at det å bli utfordret til å prestere like over sin kapasitet og sitt eksisterende faglige nivå, er avgjørende for å lære (NOU 2016: 14). Dette betyr i praksis at en elev ikke bør arbeide med det den allerede kan, men heller med det eleven nesten kan. Utfordringen for lærer vil være å kjenne de ulike elevenes kunnskapsnivå og forutsetninger, og tilrettelegge opplæringen slik at den enkelte elev beveger seg i flytsonen sin (Smedsrud, 2012). I denne forbindelse må det understrekes at, i likhet med sine medelever, har også elever med stort læringspotensial behov for å erfare at læring er hardt arbeid, og at tilegnelse av ny kunnskap ikke er noe som bare skjer av seg selv, men noe som krever en innsats av dem. For å lære dette er de helt avhengig av å møte oppgaver som utfordrer dem og som gir dem



trening i å håndtere opplevd motstand og frustrasjon (Smedsrud, 2012). I likhet med andre elever har også elever med stort læringspotensial behov for å lære seg god studieteknikk. Igjen krever dette at oppgavene de skal arbeide med er utfordrende nok til at elevene opplever at dette er nødvendig (Smedsrud, 2012).

### 2.3.1 Den proksimale utviklingssonen og stillas

Flere studier Jøsendalutvalget har undersøkt understreker betydningen av å bli utfordret til å prestere like over ens kapasitet og eksisterende nivå for læring (NOU 2016: 14). Dette konseptet samsvarer med Vygotsky teori om den nærmeste utviklingssonen, som representerer de ferdighetene et barn ennå ikke har utviklet, men som det er i ferd med å utvikle gjennom modning og veiledning fra en voksen (NOU 2016: 14). I disse prosessene kan læreren spille en avgjørende rolle ved å gi veiledning og støtte, Vygotsky kaller dette for «scaffolding», i Norge snakker vi gjerne om begrepet støttende stillas (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 72). Ved å arbeide med oppgaver som ligger innenfor utviklingssonen, kan elevenes kompetanse utvides, og grensene for utviklingssonen kan flyttes. Dette innebærer at elevene ikke bør arbeide med det de allerede mestrer, men heller med det de nesten kan. Det er nødvendig for elevene å ha noe å strekke seg etter (NOU 2016: 14). Når ferdighetene til elever med stort læringspotensial er gode, men utfordringene er lave, kan det føre til kjedsomhet og frustrasjon blant elevene. På den annen side, når utfordringene overstiger elevens ferdigheter, kan det resultere i angst og bekymring. En viktig utfordring for lærere er derfor å ha kunnskap om elevens nivå av kompetanse og å fremme passende utfordringer som er tilpasset elevens individuelle behov (NOU 2016: 14).

### 2.3.2 Konkrete tiltak

En Forskningsoppsummering fra Kunnskapssenteret for utdanning har nøyte gått gjennom en del av den viktigste forskningen vi har på feltet, og kommet opp med forskjellige tiltak (Børte et al., 2016). Jeg velger å skrive om de jeg tenker er relevante for denne masteroppgaven så utelater jeg de som jeg tenker ikke er så relevante, som for eksempel egen spesial skole til barn med stort læringspotensial.

#### 1. Akselerasjon

Det handler ofte om å starte tidligere på skolen, eller å hoppe over et eller flere trinn. «Kommunen kan la eit barn byrje på skolen det årete barnet fyller fem år, dersom foreldrene søker om det eller samtykkjer og ei sakkunnig vurdering viser at det er forsvarleg» (Opplæringslova, 2023, § 2-4). Eleven

kan også akselerere i enkelte fag, da går man i vanlige klassen sin, men har for eksempel matte med trinnet over (Børte et al., 2016). Når man bruker akselerasjon som tiltak skal man gi elevene mulighet til å øke arbeidshastigheten sin, og da gi de mulighet til å lære mer på kortere tid, i stedet for å gå dypere inn i oppgavene (Smedsrud & Skogen, 2016). I forskningsoppsummeringen kommer det frem at de studiene som er gjort på feltet, finner at akselerasjon kan være positivt for barn med stort læringspotensial (Herrmann & Nevo 2011, s. 53)» i (Børte et al., 2016). De Klerk nevner at dette kan være en fordel spesielt for elever som er autonome eller den suksessfulle (de Klerk, 2024). I NOU 2016:14 står det at når man har brukt akselerasjon som tiltak, og har vurdert at dette er riktig for denne eleven må opplæringen fortsatt være tilpasset eleven både pedagogisk og organisatorisk. Det må også passes på at eleven ikke plutselig stopper opp i sin akselerasjon ved overgang til andre skoler (NOU 2016: 14). Akselerasjon kan være et godt tiltak for noen elever med stort læringspotensial, men det har ikke blitt fokuset i denne oppgaven, jeg velger likevel å ha det med siden det er verdt å vite om for eventuelle lesere.

## 2. Organisering i grupper

Organisering i grupper i perioder eller deler av skoledagen er en form for organisatorisk differensiering som tar sikte på å ivareta elevenes faglige, sosiale og emosjonelle behov og nivåer. Opplæringsloven § 8-2, som fastsetter grunnlaget for organiseringen av elever i klasser eller basisgrupper, understreker prinsippet om inkluderende opplæring. Det presiseres at opplæringen normalt ikke skal organiseres basert på faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998). I NOU 2016:14 fremheves dette prinsippet ytterligere, der "til vanlig" indikerer lovens utgangspunkt og hovedregel. Hensikten er at elevene primært skal være i klasser gjennom store deler av skoletiden for å sikre deres behov for sosial tilhørighet og stabilitet. Imidlertid åpner begrepet "til vanlig" for organisatorisk differensiering i perioder eller deler av skoledagen hvis det anses hensiktsmessig for elevenes behov og læringsutbytte (NOU 2016: 14). I den nye opplæringsloven åpnes det også for at elevenes kan deles inn i grupper etter faglig nivå «Elevane kan delast inn i grupper etter fagleg nivå i særskilde og avgrensa delar av opplæringa, dersom det er nødvendig for at ein eller fleire av elevane skal få eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa» (Opplæringslova, 2023, § 14-2).

Forskning om elever med stort læringspotensial indikerer at muligheten til å arbeide sammen med andre elever på samme akademiske nivå kan ha betydelig innvirkning på elevenes akademiske selvpoppfatning, motivasjon og emosjonelle utvikling (Børte et al., 2016). I Forskningsoppsummering til

Kunnskapssenteret for utdanning antyder studier at for elever med stort læringspotensial kan nivådeling være hensiktsmessig og derfor et passende tiltak (Børte et al., 2016, s. 20). En sentral konklusjon i forskningen er betydningen av det sosiale miljøet for evnerike elever. Dette omfatter både relasjonen til læreren og til jevnaldrende. Manglende tilknytning og svake relasjoner fremheves som faktorer som kan føre til at noen elever med stort læringspotensial dropper ut av skolen. Forskningen antyder også at disse elevene kan ha nytte av å lære i gruppe, men hva som utgjør en optimal gruppesammensetning er ikke klart definert (Børte et al., 2016, s. 28).

### 3. Berikelse

Berikelse går ut på å utdype og utvide lærestoffet. Eksempler på dette kan være dybdelæring der eleven går dypere inn i stoffet enn de andre og/eller problemløsningsoppgaver og åpne oppgaver. Problemløsningsoppgaver og åpne oppgaver krever mer kompleks og abstrakt tenking, noe som kan være en fordel for elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14). Berikelse med dybdelæring passer godt inn visjonen til Ludviksensutvalgetsvisjon for den nye læreplanen (NOU 2015: 8).

Det er svært viktig at elever med stort læringspotensial også lærer læringsstrategier (NOU 2016:14). Ofte har ikke elever med stort læringspotensial hatt like mye behov for disse læringsstrategiene når de allerede kan den kunnskapen de blir lært, men de vil en gang i livet ha behov for å kunne bruke læringsstrategier, om de ikke tilegner seg disse strategiene kan det føre til at de etter hvert presterer dårligere enn de har potensiale til (NOU 2016: 14).

Lillestrøm kommune og Stavanger kommune er to kommuner i Norge som har satt søkelyst på elever med stort læringspotensial. Disse har noen veldig gode veiledere for lærere som ønsker å for å tilpasse til elever med stort læringspotensial. I Lillestrøm kommune sin veileder står det at tverrfaglige prosjekter er en fin måte å differensiere undervisningen på. Når man jobber i prosjekt, kan man enkelt differensiere kompleksiteten i oppgavene etter elevenes potensiale. Det gir også elevene med stort læringspotensial mulighet til å utfolde seg og bruke sine stryker (Lillestrøm kommune, 2021). Å variere undervisningen og det å bruke elevenes interesser inn i undervisningen kan gjøre så disse elevene virkelig får vist hva de kan og kan få utnyttet sitt læringspotensialet. Dette er ikke bare en fordel for disse elevene, men for alle elevene i skolen. I skolebøkene er ofte oppgavene satt opp slik at elevene begynner på den letteste oppgaven først så blir det gradvis vanskeligere. Elever med stort læringspotensial kan med fordel få begynne på de vanskeligste å få jobbe litt med dem først. Blir det for vanskelig kan man gå ned ett nivå (Lillestrøm kommune, 2021).

Som beskrevet av Idsøe utgjør en effektiv strategi for å støtte lærere i utformingen av differensieringstiltak som passer for elever med stort læringspotensial (Idsøe, 2014, s. 45). Målet med en slik kontrakt er å tydeliggjøre og strukturere tilpasninger for et spesifikt emne over en bestemt periode. Videre gir en læringskontrakt en unik mulighet til å engasjere eleven aktivt i sin egen læringsprosess. Mens innholdet og formatet av en læringskontrakt kan tilpasses individuelt, tar den generelt utgangspunkt i å definere innhold, prosess og (Idsøe, 2014, s. 45)

Involvering av eleven i sin egen lærings- og utviklingsprosess er avgjørende for å skape et meningsfullt og tilpasset læringsmiljø. Det er viktig at alle elever har muligheten til å påvirke sin skolehverdag og gi innspill på undervisningen og læringsaktivitetene (Lillestrøm kommune, 2021). Elever med stort læringspotensial kan særlig dra nytte av å bli involvert i større grad i utformingen av oppgaver og innhold i undervisningen. Dette bør imidlertid skje kun dersom eleven selv gir uttrykk for et ønske om det. Hyppige elevsamtaler eller bruk av læringskontrakter kan være effektive metoder for å få frem elevens ønsker og tanker om sin egen læring. Tidligere har denne elevgruppen ofte blitt benyttet som hjelpelærere for andre elever. Det er viktig å være klar over at dette ikke nødvendigvis er et tiltak som elevene selv drar nytte av eller setter pris på. Derfor bør bruk av elever som hjelpelærere kun skje etter avtale med den enkelte elev og med stor forsiktighet (Lillestrøm kommune, 2021).

Når det gjelder nettressurser og digitale verktøy, kan dette være et verdifullt differensieringstilbud for elever med stort læringspotensial (Lillestrøm kommune, 2021). Spesielt der en forhåndsvurdering har vist at eleven allerede mestrer lærestoffet som skal gjennomgås i klassen, kan slike ressurser og verktøy være svært nyttige. Lærer og elev kan samarbeide om å identifisere hvilke oppgaver eller områder eleven skal utforske, samt hvilke nettressurser og digitale verktøy som kan støtte denne prosessen. Dette sikrer en mer målrettet og meningsfull læringsprosess for elevene med stort læringspotensial (Lillestrøm kommune, 2021).

## 2.4 Trivsel

Vi befinner oss i en overgangsperiode mellom to opplæringslover. Det som imidlertid fremgår tydelig av begge lovene, er at alle barn har en rett til å trives på skolen. «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring». (Opplæringslova, 2023, §12-2). «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Det er da synd når resultatene fra Elevundersøkelsen indikerer at både elever med høyest og lavest karakterer opplever lavere trivsel sammenlignet med gjennomsnittet av elevene (NOU 2016: 14). NOU 2016: 14 tolker funnene og antyder at elever som oppnår høyeste karakter ikke

trives like godt i skolen som de som oppnår lavere karakterer. En mulig årsak som vurderes er mangelen på tilstrekkelig utfordring for disse elevene (NOU 2016: 14, 2016). Dette understreker behovet for å sikre at også elever med høyere karakterer får tilstrekkelig stimulering og utfordringer i undervisningen for å opprettholde trivsel og faglig fremgang. Det å ikke bli anerkjent for sine ferdigheter og styrker kan også påvirke deres sosiale tilpasning og trivsel i skolemiljøet. Dette synet støttes av tilbakemeldinger Jøsendalutvalget har mottatt (NOU 2016: 14). Tilbakemeldinger fra skoler og elever bekrefter at elever med stort læringspotensial kan oppleve seg utenfor, mangle motivasjon og ikke få tilstrekkelig utfordringer (NOU 2016: 14). Det er avgjørende at disse elevene blir sett, anerkjent og støttet i skolemiljøet for å sikre deres trivsel og læring (NOU 2016: 14).

## 2.5 Tidligere forskning

Mange er engasjert i å fremme interessene til evnerike elever, og dette har internasjonalt sett vært et felt preget av sterkt foreldreengasjement og aktivistiske bevegelser som sprer kunnskap om evnerike barn gjennom hjemmesider og pamfletter. I Norge er foreningen for lykkelige barn en organisasjon som jobber for å fremme kunnskap om barn med stort læringspotensial. Til tross for tilgjengeligheten av mye litteratur om emnet, viser søk i forskningsdatabaser at kvaliteten på forskningen varierer betydelig (Smedsrud & Skogen, 2016). Kunnskapssenteret for utdanning har bidratt til å gi et overblikk over sentrale temaer i forskningen og identifisere problemstillinger som politikk og praksis må ta hensyn til. Deres Forskningsoppsummering peker på behovet for et bedre forskningsfundament og mer kunnskap om kjennetegn og spesielle behov i denne elevgruppen (Børte et al., 2016).

Hovedbudskapet fra rapporten er at utdanningssystemet må ta hensyn til tre systematiske realiseringer for å oppnå en utdanning tilpasset alle elever. For det første må en omfattende utdanning ta vare på elever med stort læringspotensial, slik at de har muligheten til å realisere sitt fulle potensial. Videre utnytter skoler ikke tilgjengelige muligheter for pedagogisk og organisatorisk differensiering. Til slutt krever utdanningssystemet, både nasjonalt og lokalt, en felles kunnskapsgrunn for å iverksette forbedringstiltak på kort og lang sikt (NOU 2016: 14). Forfatterne rapporterer også behovet for mer forskning og kunnskap om elever med høyt læringspotensial (NOU 2016: 14) og at resultater fra forskningen må formidles til skoler, lærere og kommuner over hele landet for å gjøre en forskjell i elevenes utdanning. Forskningsoppsummeringen som supplerer NOU peker på flere kunnskapshull i forskningen, blant annet forskning om læreres kunnskap og holdninger til barn med stort læringspotensial, forskning om hvordan merkelappen barn med stort læringspotensial påvirker elevers opplevelser, og forskning om implementering av differensieringsstrategier i skolen (Børte et

al., 2016). I 2016 rapporterte også regjeringen at de ville etablere talentsentre for høyt presterende elever innen matematikk, naturfag og teknologi (NOU 2016: 14).

I NOU 2015: 8, kalt "En skole for fremtiden" eller "Fremtidens skole", presenterer Ludvigsen og medforfatterne et nødvendig skifte i skolefagene for å møte fremtidens kompetansebehov. Rapporten fremhever fire nye kompetanseområder som bør danne grunnlaget for en fornyelse av læreplanene: fagspesifikk kompetanse, læringsevne, kommunikasjon og samarbeidskompetanse, samt kompetanse i utforskning og kreativitet (NOU 2015: 8,). Ludviksensutvalgets NOU danner grunnlaget for vår nye læreplan som kom i 2020. Sentralt i rapporten er begrepet "dybdelæring". Utvikling av kompetanse avhenger av at elever ikke bare tilegner seg kunnskap, men også forstår den, vet hvordan den kan brukes, og er i stand til å reflektere over sin egen læring. Dette innebærer en aktiv deltakelse i læringsprosessen og evnen til å evaluere egen fremgang. For å fremme dybdelæring og tilpasse opplæringen til den enkelte elev, er differensiering avgjørende. Skolen må kunne tilby variasjon i undervisning og arbeidsmetoder, samt gi elevene muligheten til å velge temaer de ønsker å utforske grundigere. Dette krever en differensiering som tar hensyn til den enkelte elevs evner og behov (NOU 2015: 8). Gjennom slike tilpasninger kan skolen bedre møte den komplekse utfordringen med å forberede elevene på en stadig skiftende arbeidslivs- og samfunnskonteks.

Som sett ovenfor er det ikke synonymt å være høyt presterende og det å ha stort læringspotensial, men om elevene med stort læringspotensial får utnyttet sitt potensial kan det slå ut som høyt presterende i undersøkelser. Ifølge Meld. St. 20 (2013) viser resultater fra PISA-undersøkelsen at norske høytpresterende elever har holdt seg på et stabilt nivå over tid, og at andelen høytpresterende elever er lavere i Norge sammenlignet med andre sammenlignbare land (Meld. St. 20 (2012–2013)). Dette funnet førte til at Kunnskapsdepartementet i 2015 opprettet Jøsendalutvalget for å vurdere hvordan norsk skole bedre kan ivareta elever med stort læringspotensial. I september 2016 la utvalget frem utredningen "Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial". Utvalget konstaterte at grunnopplæringen ikke gir elever med stort læringspotensial en opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial. Denne erkjennelsen bør, ifølge utvalget, utløse handling og en felles vilje til forbedring (NOU 2016: 14).

I utredningen pekes det på at skolene ikke benytter seg tilstrekkelig av det handlingsrommet de har når det gjelder pedagogisk og organisatorisk differensiering (NOU 2016: 14, s.8). Videre understrekes behovet for et felles kunnskapsgrunnlag for å kunne gjennomføre forbedringstiltak, både på kort og lang sikt (NOU 2016: 14). Dette viser behovet for en systematisk tilnærming og et samlet engasjement

for å møte utfordringene og forbedre læringsmiljøet for elever med stort læringspotensial i norsk skole.

## 2.6 Praktiske hensyn

Når det gjelder å arbeide med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial har vi noen hindringer. I denne delen av oppgaven skal jeg prøve å belyse noen av dem, disse blir senere tatt opp i drøftedelen sammen med de hindringene lærerne tar opp fra sin hverdag.

I Forskningsoppsummering fra kunnskapssenteret for utdanning understreker de behovet for økt kunnskap om barn med stort læringspotensial og deres behov for tilpasset opplæring (Børte et al., 2016). Det påpekes at det er nødvendig å utvikle begreper, definisjoner og kartleggingsverktøy for å identifisere disse elevene. Videre argumenteres det for at det å ha stort læringspotensial må anerkjennes på alle nivåer i utdanningssystemet, og at det er viktig å skape et handlingsrom for identifisering gjennom kategorier og kartleggingsverktøy (Børte et al., 2016, s. 25). På linje med betydningen av å ha kunnskap om hvordan elever lærer, understreker Forskningsoppsummering viktigheten av at skoleledelsen og skoleeierne også tar ansvar for hvordan lærere utvikler og endrer sin praksis i et profesjonelt fellesskap (Børte et al., 2016). Skoleleders evne til å veilede og støtte lærernes læring er en avgjørende faktor i arbeidet med å sikre kvalitet på den enkelte skole. Det er nødvendig for skoleledelsen å ha innsikt i og være i stand til å legge til rette for åpen dialog om undervisningspraksis og elevresultater (NOU 2016: 14, s. 85).

Lærere som besitter faglig trygghet har en større fleksibilitet når det gjelder undervisningsopplegg og metoder. De er i stand til å variere og videreutvikle undervisningen, og oppmuntrer til abstrakt tenkning ved å gi utfordrende oppgaver til elevene (NOU 2016: 14, s. 85). Faglig og fag-didaktisk kompetanse danner grunnlaget for en effektiv undervisning i et fag. I tillegg er det viktig at læreren har innsikt i prinsippene for læring og er i stand til å analysere elevenes utgangspunkt og behov (NOU 2016: 14). Forskningsoppsummering vektlegger at den mest avgjørende faktoren for undervisnings kvalitet er hva læreren gjør i klasserommet (Børte et al., 2016). Å forbedre undervisningspraksisen er en utfordrende oppgave. Det krever innsats å endre etablerte rutiner og vaner, men lærernes eksperimentering med og evaluering av nye undervisningsmetoder har størst potensial til å forbedre undervisningskvaliteten (NOU 2016: 14).

Mange tilbakemeldinger som Jøsendalutvalget har mottatt, understreker at kunnskapsnivået om elever med stort læringspotensial er såpass lavt at det er nødvendig med en målrettet satsing for å

øke kompetansen blant lærere. Det er behov for at enkelte lærere får spesialisert opplæring og kompetanse som deretter kan deles og gjennomføres på egen skole (NOU 2016: 14). Derfor ser de viktigheten av å ha lærere med spesialkompetanse tilgjengelig på hver skole, eller eventuelt hos hver skoleeier, som har ekspertise innen identifisering og tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Videre anerkjenner utvalget behovet for en ressursperson i en overgangsperiode, frem til alle lærere har oppnådd den nødvendige kompetansen til å ivareta denne elevgruppen på best mulig måte (NOU 2016: 14).



# 3 Metoder

## 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Min forskning bygger på en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Dette innebærer at jeg ser på kunnskap som noe som konstrueres gjennom sosial interaksjon og samarbeid, snarere enn som en objektiv sannhet som eksisterer uavhengig av menneskelig aktivitet (Tjora, 2021, s. 31). Oppgaven er inspirert av den hermeneutiske tilnærmingen til vitenskapsteori. Hermeneutikk er studien av fortolkning, spesielt i forhold til tekst og kommunikasjon (Nyeng, 2012, s. 51). Når det gjelder vitenskapsteori, refererer hermeneutikk til en tilnærming som legger vekt på forståelse og tolkning av menneskelig erfaring, tekst eller fenomener. Denne tilnærmingen er spesielt relevant innen humaniora og samfunnsvitenskap, der forskere ofte må forstå komplekse menneskelige fenomener (Nyeng, 2012, s.51). I min forskning retter jeg oppmerksomheten mot lærerens subjektive oppfatninger angående best mulig tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. Lærerne utfører en hermeneutisk tolkning av mine spørsmål, og formidler deretter deres individuelle meninger. Disse subjektive uttrykkene blir deretter gjenstand for min hermeneutiske tolkning og inkorporeres i analysen av min forskningsoppgave. I min forskning på disse tre lærerne kan jeg belyse hvordan de opplever tilpasset undervisning for elever med stort læringspotensial. Jeg kan ikke bevise noe, det er heller ikke hensikten med undersøkelsen.

## 3.2 Kvalitativ forskning og intervju

I nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori fremhever Nyeng (2012) at begrepet 'kvalitativ' ikke bærer med seg en vurdering av overlegen eller mindreverdig kvalitet i forhold til kvantitative undersøkelser (Nyeng, 2012, s. 71). Det fungerer heller som et overordnet begrep som omfatter en rekke metoder designet for å identifisere og beskrive kvalitative aspekter ved sosiale fenomener. Denne konseptualiseringen klargjør at kvalitativ forskningsmetode er særlig velegnet for å utforske oppfatningene og erfaringene til både lærere og Pedagogisk-psykologiske tjenere (PP-tjenere). Når det gjelder kvalitative metoder, vektlegger Nyeng (2012) betydningen av dybde og

rikdom i data. Disse metodene muliggjør en omfattende utforskning av emnet, og det er et mål å oppnå variasjon i datamaterialet. I motsetning til kvantitativ forskning, som ofte søker å generere omfattende informasjon ved å undersøke et bredt spekter av variabler, fokuserer kvalitativ forskning på å utforske dybden av et begrenset område for å oppnå en grundig forståelse av de underliggende fenomenene, særlig sett fra et fenomenologisk perspektiv (Nyeng, 2012, s. 73). Videre bidrar kvalitativ forskning til en kontekstuell forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne tilnærmingen muliggjør utforskning av hvordan barn med stort læringspotensial oppleves i en spesifikk skolekontekst, samtidig som den identifiserer de konkrete utfordringene og mulighetene knyttet til denne konteksten.

Avslutningsvis understreker kontekstualisering av funnene en betydelig fordel ved kvalitativ forskning. Evnen til å sitere konkrete uttalelser og eksempler fra lærere og PP-tjenere gir ikke bare en levende fremstilling, men styrker også overbevisningskraften i studien. Som Nyeng påpeker, involverer kvalitativ forskning en grundig analyse av rikholdige kilder, som gir forskeren muligheten til å formidle innsikt gjennom levende og kontekstualiserte uttrykk (Nyeng, 2012, s. 73).

Jeg ønsker altså dypere kunnskap om hvordan skolene kan tilrettelegge for elever med stort læringspotensial.

### 3.2.1 Semistrukturert intervju

Empiriske data er samlet inn med av semistrukturerte intervjuer med erfarne lærere, assisterende rektor og PP-tjenere. Disse er valgt ut spesifikt fordi de skal være opptatt av og gode på å tilrettelegge for barn med stort læringspotensial. Informantene har satt seg inn i forskning på feltet og funnet metoder som fungerer i deres klasserom. Valget av semistrukturerte intervjuer er motivert av ønsket om å gi Informantene rom til å levere detaljerte svar og utdype deres synspunkter, og samtidig legge til rette for en mer naturlig og åpen samtale, i tråd med prinsippene presentert av Tjora (Tjora, 2021, s. 37). Når man gjennomfører et semistrukturert intervju har du fleksibilitet til å spørre oppfølgingsspørsmål, utforske uventede temaer, og tilpasse datainnsamlingen i tråd med de spesifikke behovene som måtte oppstå i løpet av intervjuene (Tjora, 2021, s. 37). Dette er trukket frem som en styrke av denne type intervju ifølge Tjora (Tjora, 2021, s. 37)

Kvale og Brinkmann beskriver forskningsintervjuet som en arena for kunnskapsbygging, der kunnskapen formes sosialt gjennom samspillet mellom intervjuer og intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette perspektivet understreker betydningen av å anerkjenne at kunnskap ikke bare overføres, men aktivt produseres i selve forskningsprosessen.

### 3.2.2 Utvalg

Jeg har gjennomført et strategisk utvalg av informanter i tråd med prinsippene for kvalitative intervjustudier. Som Tjora (2021) påpeker, er hovedregelen for utvalg i slike studier å velge informanter som av ulike grunner kan uttale seg reflektert om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). Med fokus på "Praksis"-prosjektet søker jeg informanter som har kompetanse på det aktuelle temaet. Dette ledet til valg av informanter med en tydelig interesse og kompetanse. Fra starten av hadde jeg en lærer i tankene da jeg ble med i prosjektet "På søken etter de gode praksisene". Jeg visste at denne læreren var opptatt av å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial, og jeg valgte henne delvis basert på bekjentskap dette kalles bekvemmelighetsutvalg (Høgheim, 2020, s. 157). Selv om jeg kjente henne litt, var forholdet ikke veldig nært på tidspunktet for intervjuet.

En medstudent delte en avisartikkel som annonserte at hennes kommune skulle satse på elever med stort læringspotensial. Artikkelen nevnte også at de fikk hjelp fra en person med erfaring fra en skole for evnerike barn i Danmark. Etter mislykkede forsøk på å kontakte skolesjefen i kommunen, tok jeg selv kontakt med denne personen via Facebook. Hun responderte positivt og ønsket å delta i studien. Informanten jobber for PPT og gir opplæring til lærere om tilrettelegging for barn med stort læringspotensial.

Den siste informanten er også fra samme artikkel som den forrige, men hun arbeider i skolen og bidrar til implementeringen av opplæringen i skolen. Jeg kontaktet henne via e-post etter å ha lest artikkelen, trodde opprinnelig hun var lærer, men oppdaget senere at hun er assisterende rektor. Til tross for dette har hun ansvar for å veilede gruppen med barn med stort læringspotensial og har lang erfaring som lærer.

Utvalget består av kvinner i alderen 40-50+, med lang erfaring i skolen, og er dermed relativt homogen. Det som gjør det interessant er deres ulike roller og ansvarsområder i forskjellige deler av kommunen, samt at de jobber i to forskjellige kommuner.

## 3.3 Forarbeid

Forarbeidet besto av å revidere intervjuguiden og å sende informasjonsskriv til informanter. Jeg piloterte også intervjuguiden som en del av forarbeidet.

### 3.3.1 Informasjonsskriv

Min deltagelse i PraksIS prosjektet gjorde så jeg hadde tilgang til et allerede utarbeidet skriv for å informere intervjusubjektene om hva de skulle være med på. Dette sendte jeg ut til dem, jeg tenker at dette er en viktig del av det å gi informert samtykke side (Befring, 2020, s. 32). Samtykke skjema legges til som vedlegg nummer 2. på slutten av oppgaven.

### 3.3.2 Intervjuguide

Før man skal gjennomføre et intervju må man som regel lage en form for intervju-guide. PraksIS prosjektet har en egen utarbeidet intervjuguide som jeg skulle ta utgangspunkt i, med muligheter for å legge til spørsmål utfra mitt forskningsfokus. Målet med intervjuguiden var å ivareta både den teoretiske dimensjonen, med fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og den menneskelige dimensjonen, ved å skape en positiv intervjusituasjon mellom forskeren og informantene. Det semistrukturerte intervjuet skal være så samtalen skal gå litt løst, men spørsmålene fra intervjurunden er med på å skape en atmosfære av seriøsitet i tillegg til at den er med å sikre at man får svar på det man faktisk lurer på (Tjora, 2021, s.168). Intervjuene mine ble lange og interessante, med tydelig preg av at både informanter og jeg var engasjert i tematikken. I et semistrukturert intervju er det ikke meningen man skal slavisk følge intervjuguiden og noen ganger har informanten for eksempel allerede svart på et spørsmål før man kommer til det, da kan man bare hoppe over, andre ganger trenger du at informanten skal utdype mer og da kan du spørre om dette. Intervjuene starter med noen spørsmål som skal være lette for informanten å svare på og ikke være så innviklet. Det er for å få intervjuet i gang og samtalen til å flyte bedre (Tjora, 2021, 168), jeg forsøkte å ivare ta dette så mye som mulig i mine intervjuer. Jeg synes informasjonen jeg fikk i innledningsfasen til intervjuene var veldig spennende selv om det ikke nødvendigvis er sånn at jeg bruker dette inn i oppgaven. Jeg synes alltid det er spennende å høre bakgrunnen til folk, hvor mye de har studert og hvilke fag de har. Deretter kommer de litt tyngre spørsmålene der man får svar på det

man lurer på, og man får en samtale gående rundt temaet får intervjuene. Dette er ifølge Tjora det som er kjernen av intervjuene. Kjernespørsmålene er refleksjon spørsmål som det tar lengre tid å svare på å man får en dypere samtale (Tjora, 2021, s.160). I mine intervjuer var det ikke noe problem å få praten til å gå og samtalene ble lange og dype, de var preget av at informantene hadde god oversikt over feltet vi snakket om. Avslutningsvis kommer spørsmål som runder av intervjusituasjonen og et spørsmål om det er noe mer de synes er viktig de ikke har fått frem i løpet av intervjuet.

### 3.3.3 Pilotering av intervju

Intervjuene er gjennomført sammen med en medstudent i forkant av intervjuene. Dette er for å øve på intervjusituasjonen og for å teste ut om spørsmålene gir nok grunnlag for refleksjon. De ble også utført som pilotintervju med en lærer som oppfylte kriteriene. Ettersom dette pilotintervjuet var svært vellykket, bestemte jeg meg for å inkludere det i oppgaven. Dette ble gjort med tillatelse fra sikt gjennom PraksIS-prosjektet, og informanten hadde mottatt informasjonsskrivet og signert samtykke skjema som en del av den informerte samtykkeprosessen.

## 3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Alle intervjuene er gjennomført på arbeidsplassen til hver enkelt informant, det var mest hensiktsmessig siden det ikke var så langt unna og både jeg og informantene er mer komfortable med å intervjues ansikt til ansikt. Intervjuene ble tatt opp med UiO sin diktafon app. Intervjuene starter med at jeg gjentar litt av informasjonen fra informasjonsskrivet og at jeg igjen presiserer at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når man vill. Jeg informerer også om informert samtykke. Mye av dette blir også repetert ved enden av intervjuene. Både jeg og informantene snakket høyt og tydelig så det var ikke noe problem å høre hva som ble sagt underveis. Når man bruker diktafon kan man rette all oppmerksomheten sin mot informanten og samtalen og man trenger ikke bekymre seg for å gå glipp av noe viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Alle intervjuene tok ca. 1,5 time. Intervjuet med Pia (fiktivt navn) ble stoppet når jeg var på slutten, fordi UiO sin app ikke ville ta opp lengre enn 1,5 time. Intervjuene varte så lenge fordi både jeg og informantene var veldig engasjert i temaet og hadde mye å snakke om. Etter hvert endt intervju har jeg skrevet et erindringsnotat. Et erindringsnotat er et notat der du skriver ned dine spontant tanker rett etter intervjuene. Man beskriver stemningen rundt intervjuet og ned ting som er enkelt å glemme i det lange løpet, også

kaldt tykke beskrivelser (Geertz, 1973). Disse beskrivelsene er noe brukt for å beskrive stemningen i intervjuet. For eksempel at Pia var veldig engasjert i temaet.

## 3.5 Bearbeiding av data

### 3.5.1 Transkribering

I transkriberingsprosessen av opptakene fra diktafonappen til UiO, ble filene lastet opp i autotekst, et program som også er levert av UiO. Her ble tale omgjort til tekst, selv om dette ikke alltid resulterte i fullstendig nøyaktighet. Videre måtte dokumentet grovsorteres for å identifisere hvem som sa hva, et viktig skritt for å bevare strukturen i intervjuene. Deretter gjennomgikk jeg teksten mens jeg lyttet til opptakene for å korrigere eventuelle feil eller unøyaktigheter fra autotekstprogrammet.

Sikring av personvern var en prioritet, så jeg anonymiserte dataene ved å gi informantene fiktive navn og fjerne identifiserende detaljer som skole- og kommunenavn. Den ene av informantene mine snakker en god blanding av norsk og dansk. Jeg har oversatt sitatene til norsk både for skrive- og leseflyt, samt for å ivareta personvernet. Underveis noterte jeg viktige poeng og tanker jeg hadde, noe som hjalp meg med å identifisere sentrale temaer og diskusjonspunkter for videre analyse.

Intervjuene var omfattende og preget av dypt engasjement fra begge parter, og etter transkribering resulterte et intervju i ca. 40 sider med tekst. Denne grundige transkriberingsprosessen la grunnlaget for en analyse av intervjudataene.

### 3.5.2 Analyse

Når dataene er transkribert, begynner analysen, som innebærer å bryte ned dataene i håndterbare biter (Anker, 2020, s. 17). Etter datainnsamlingen må man ofte filtrere ut irrelevant informasjon. For eksempel, mine intervjuer inneholdt over 14 000 ord hver, noe som krevde omfattende filtrering for å fokusere på det mest relevante. I analyseprosessen søker man etter sammenhenger og spenninger, som drøftes med bakgrunn i teorien (Anker, 2020, s. 17).

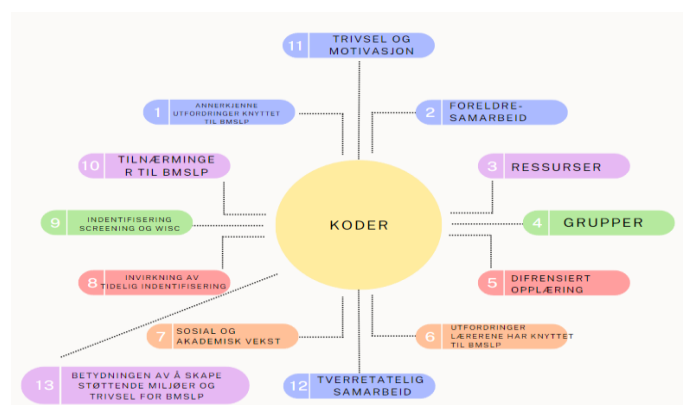
Jeg brukte tematisk analyse basert på Braun og Clarke (2006), som identifiserer og analyserer mønstre i datamaterialet. Det er viktig å sette seg grundig inn i informasjonen og tolke den etisk for forskningens kvalitet. Braun og Clarkes metode er systematisk og lett å forstå, organisert og beskriver datasettet detaljert. Analysen må utføres med omtanke og refleksjon (Braun & Clarke, 2006). Her følger en gjennomgang av de 6 leddene i analyseprosessen:

### Fase 1: Bli kjent med dataene

Da jeg begynte analysen, leste jeg dataene flere ganger for å finne mønstre og betydninger. Det er viktig å lese gjennom hele datasettet før kodingen starter, da dette danner grunnlaget for analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 16-18). Jeg tok notater og markerte viktige sitater underveis. Ved gjennomlesning fjernet jeg noen markeringer og la til nye der det var nødvendig.

### Fase 2: Generering av koder Braun & Clarke, 2006, s. 18-19)

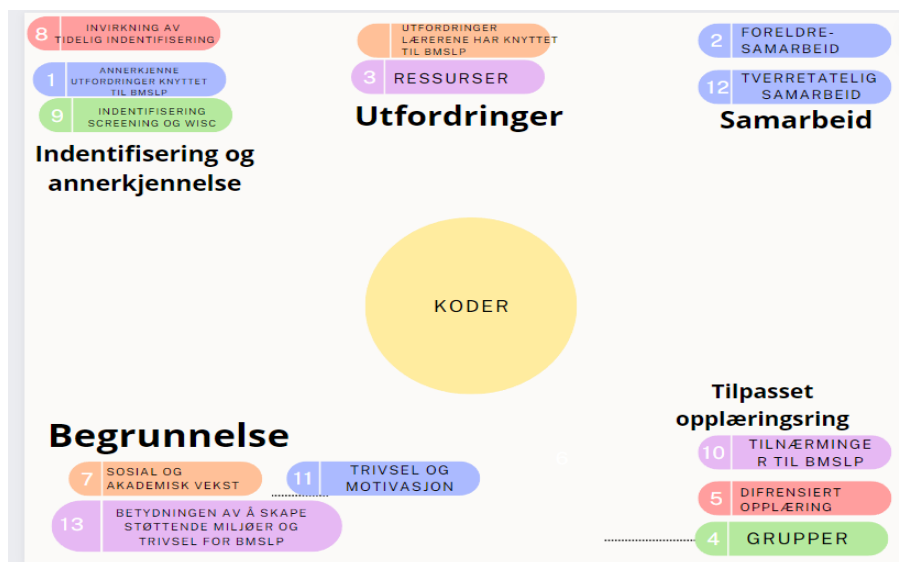
Etter grundig gjennomgang av transkripsjonene og notatene utviklet jeg en kodetabell med relevante sitater. Kodene ble valgt ut fra relevans for problemstillingen, med fokus på hyppighet og tydelighet av temaer. Jeg koblet kodene med passende sitater, men utsatte full innskriving til kodene ble omgjort til temaer. For å unngå dobbeltarbeid laget jeg et tankekart med kodene.



Figur 1 tankekart med koder

Fase 3: Søking etter temaer (Braun & Clarke, 2006, s.19-20).

Når fase tre begynte sorterte jeg kodene mine i større temaer. Det var veldig fint å gjøre i tankekartet der de bare kunne bli dratt rundt.



Figur 2 kodene sortert inn til temaer

Det neste jeg gjør er å sortere dataene mine inn under temaene. Dette gjør jeg i en tabell. Jeg fargekoder informantene, så Pia får rød farge, Hilde får grønn og Kari får lilla (fiktive navn).



Figur 3: Sitater fra intervjuene sortert inn i temaer.

Jeg valgte og sorterte ut noen sitater i denne prosessen. Sitatene var gode, men de passer ikke til temaene barn med stort læringspotensial, og ikke inn i noen av temaene jeg hadde.

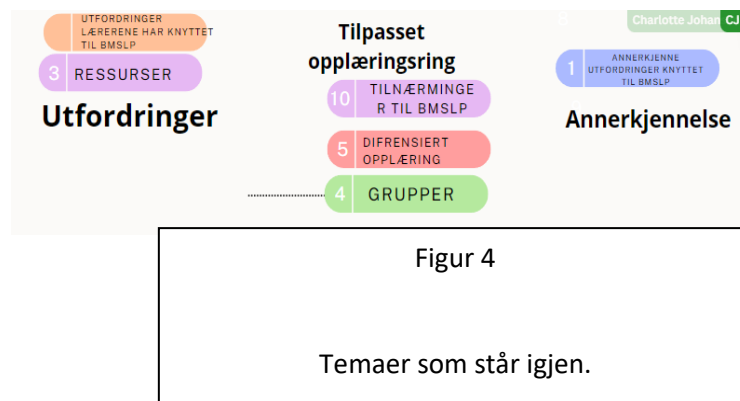


#### Fase 4: Gjennomgang av temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 20-21)

Jeg leste datasettet på nytt og fjernet temaet om samarbeid, da det ikke er hovedfokus. De gjenværende temaene er anerkjennelse og identifisering, tilpasset opplæring, begrunnelse, og utfordringer. Disse temaene gir et godt grunnlag for drøftingen, som dekker hva, hvordan, hvorfor og hvorfor ikke. Det var utfordrende å velge hva som skulle beholdes og hva som måtte fjernes, men jeg har mer enn nok data mange oppgaver.

#### Fase 5: Definisjon og navngivning av temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 22-23)

De siste fasene av den tematiske analysen overlappet noe. Etter nivå 4 la jeg alle sitatene under riktige temaer og presenterte dem i teksten. Rapporten ble 10 000 ord, så jeg kuttet ned ved å fjerne temaene identifisering og begrunnelse, og flettet viktig informasjon inn i de andre temaene. Jeg står igjen med temaene anerkjennelse, tilpasset opplæring og utfordringer.



#### Fase 6: Utarbeidelse av rapporten

I denne delen ble min analyse lagt til sitatene og jeg jobbet frem en logisk rekkefølge. Sitatene ble sortert etter temaene fra fase 5.

## 3.6 Forskningskvalitet

### 3.6.1 Forskningens gyldighet (Validitet)

Denne masteroppgaven har ikke til hensikt å generalisere for hele befolkningen. Formålet er heller å belyse hvordan enkelte lærere lykkes med å tilrettelegge for barn med stort læringspotensial. Selv om empiriske data kanskje ikke er 100% representative, har de likevel en verdi i seg selv. Perfekt gyldighet er sjelden oppnåelig, da det er vanskelig å sikre fullkommenhet i datainnsamling. Når man undersøker et fenomen, er det alltid en risiko for at annen informasjon også kan påvirke dataene, og dermed gjøre dem mindre rene (Nyeng, 2012, s. 109). I denne masteroppgaven er spørsmålene og svarene være preget av at både jeg og informantene er godt opplest og engasjert i temaet barn med stort læringspotensial. Hvis den skulle vært etterprøvd ville man nok ikke fått de samme svarene ved å snakke med hvem som helst lærer. Jeg har valgt ut lærere som jeg vet at er interessert i og gode på å tilrettelegge for disse barna. Det denne masteroppgaven kan vise til er at det er mulig å tilrettelegge for disse elevene, selv i en hektisk hverdag. For meg var det viktig i denne oppgaven å høre om hvordan disse lærerne tilrettela i hverdagen, og det å kjenne på stemningen i intervjuet, jeg har skrevet erindringsnotat og beskrevet om stemningen i intervjusituasjonen, så når jeg skriver at informantene er engasjert og opptatt av ting så er det informasjon jeg husker, men også kan vise tilbake til i dette notatet. Jeg kunne ikke fått hentet inn de samme dataene på en annen måte. Jeg kunne nok observert for å se hvordan de tilrettela, men ved å samtale med dem kunne jeg få høre om flere tilfeller og om informantenes bakgrunn. Alle informantene var klar over at jeg hadde spurt de om de ville bli intervjuet på bakgrunn av at de var gode i å tilrettelegge for barn med stort læringspotensial. Aldersgruppen og kjønnet på informantene er relativt likt, da de alle er mellom 40-60, og de er lærere, men til gjengjeld jobber de nå i hver sin del av hverdagen til barna, en i PPT, en i administrasjon og en som jobber i klasserommet med elever hver dag. Alle hadde hver sin side av saken og kunne fortelle fra litt forskjellige perspektiver. Dette tenker jeg er med på å heve validiteten til oppgaven.

### 3.6.2 Forskningens pålitelighet (Relabilitet)

Dataene i denne undersøkelsen er samlet inn ved at jeg har intervjuet tre lærere, en lærer som jeg kjente litt fra før (bekvemmelighetsutvalg) og to lærere jeg ble tipset om av en medstudent. Den læreren jeg kjente litt fra før visste jeg at var opptatt av å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial, de to andre læreren jobber i en kommune der de er opptatt av det, og er med i et prosjekt der de jobber med tilrettelegging akkurat for disse barna. Disse to informantene kjente hverandre, og snakker innimellom om hverandre i intervjuet. Intervjuguiden, som også ligger vedlagt se vedlegg 5, er delvis opparbeidet av (*På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)*, 2021). Jeg har fylt ut tre spørsmål selv. Disse handlet om indentifisering og tilpassing som lenge var det som var hovedmålet å finne ut av. Jeg har etter som lagt frem i analyse delen senere valgt bort tema med indentifisering, siden rapporten ble så stor. Jeg har brukt intervjuguiden som ramme for intervjuene, men vi har også snakket mye rundt spørsmålene, så det ble en slags samtale. Dette fører til en mer naturlig og åpen dialog, men det gjør også at ikke alle intervjuene var helt like. Intervjuene er tatt opp med diktafon og transkribert. Delvis i transkriberings prosessen og delvis i analyseprosessen har jeg tatt bort unødvendige, mm, ikke sant, eemmm for å sikre bedre lesbarhet. Jeg har også valgt å fjerne typiske dialektiske ord og uttrykk for å sikre konfidensialiteten til informantene mine. Intervjuene er også delt opp og satt sammen igjen etter temaer, alt kommer ikke i samme rekkefølge som det er sagt. Dette kan påvirke påliteligheten til mine data. Men jeg tror og håper jeg har klart å fange essensen av hva informantene mine forteller og at de kan lese oppgaven å kjenne igjen hva de har sagt. Siden jeg er engasjert i temaet og opptatt av barn med stort læringspotensial så kan det godt være jeg har påvirket informantene mine i noen grad. I det første intervjuet spurte jeg et spørsmål for å få frem noe jeg viste denne informanten gjorde, men som hun ikke hadde tenkt over at hun gjorde som tilpasning for disse elevene. Hun takket meg for dette etter intervjuet og var glad jeg hadde gjort henne bevisst på dette og at hun skulle være mer tydelig med elevene rundt dette også. Så jeg fisket etter et svar, dette kan påvirke påliteligheten ved oppgaven. Samtidig var det noe jeg viste hun gjorde for å tilpasse til elever med stort læringspotensial, så det var jo sant det hun sa.

### 3.6.3 Forskningsetikk

I denne delen av oppgaven skal jeg belyse de etiske valgene og dilemmaene i oppgaven. I forskningsarbeid er det mange etiske hensyn å ta. Siden innhenting av data i dette prosjektet bygger på intervju er det naturlig personopplysninger i at man kan høre stemmene deres, derfor måtte det søkes sikt om godkjenning for prosjektet. Dette ble gjort av leder for forskningsprosjektet (se vedlegg nummer 4). Det første intervjuet måtte utsettes en gang, da vi ventet på godkjenningen til sikt. Det første jeg gjorde etter at informantene mine hadde sagt seg villig til å bli intervjuet om temaet, var å sende de et informasjonsskriv utarbeidet av «På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)», (blir lagt ved som vedlegg nummer 1)». Her fikk de nok informasjon til at de kunne skrive under på samtykke når jeg kom til der intervjuet skulle finne sted. I tillegg til at de fikk dette skrevet tok jeg og gjentok de viktigste punktene i begynnelsen og slutten av intervjuet. Dette handlet om at alt var konfidensielt, at de hadde skrevet under på samtykke, men at de også kunne trekke seg når som helst i prosessen. Jeg sa også at selv om jeg har taushetsplikt som jeg har skrevet under på, i forhold til hva de sier til meg, så må de passe på sin egen taushetsplikt i intervjuet. Jeg informerte de om at alle navn og stedsnavn ville bli anonymisert. Anonymiteten ved undersøkelsen er vurdert hele tiden, både i hvor mye bakgrunnsinformasjon jeg kan ha med i forhold til informantene mine og i forhold til dialekt og avslørende ting i intervjuet. Den ene informanten beskrev for eksempel nærmiljøet sånn at hvis man er kjent der, så kan man kanskje fikk ut av hvor det er. Dette ble derfor fjernet. Når jeg samlet inn data hadde jeg ikke lest all teorien som skulle være med i master oppgaven, men jeg var av tidligere interesse ganske opplyst over hva jeg ønsket å spørre informantene om. Jeg kan se i ettertid at noen av spørsmålene jeg stilte kunne vært unngått og at vi antagelig burde hatt kortere samtaler. Jeg sitter igjen med en del informasjon jeg ikke kommer til å bruke, i slike undersøkelser bør man etterstrebe å ikke hente inn mer data en man har behov for. Det var vanskelig å begrense intervjuene med så engasjerte mennesker, jeg ble vist undervisningsopplegg og pensum og fikk masse informasjon som kommer godt med når jeg begynner å jobbe, men som ikke er i bruk i masteroppgaven. All informasjon er lagret sikkert på UIO sine sider og på krypterte mapper på min pc, som bare finner sted i min bolig. Etter at oppgaven er levert og godkjent kommer disse til å sendes til leder av PraksIS prosjektet og deretter å slettes fra min datamaskin.

# 4 Empiri

I dette kapittelet vil jeg systematisk presentere kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom intervjuene i denne masteroppgaven. Jeg har valgt å anvende tematisk analyse, i tråd med metodikken beskrevet av Braun & Clarke (2006). Mine analyser har resultert i identifikasjonen av fire hovedtemaer: Anerkjennelse, tilpasset opplæring, begrunnelse og utfordringer. Jeg har ekskludert temaene identifisering, foreldresamarbeid og tverretatlig samarbeid, dette har jeg gjort fordi intervjuene mine ikke hadde hovedfokus på foreldresamarbeid og tverretatlig samarbeid. Identifisering tok jeg bort fordi jeg måtte prioritere hva jeg hadde plass til. Det kan fortsatt forekomme eksempler på disse i den gjenværende empirien. Videre har jeg valgt å ikke sette søkelys på de gode samtalene om felles undervisning, da dette ikke samsvarer med målsetningen for min masteroppgave. Likevel er dette et interessant tema som kunne vært utforsket og diskutert videre. Jeg minner om at problemstillingen min er: Hvordan opplever lærere mulighetene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial i skolen? Navnene som er skrevet i oppgaven er navn jeg har gitt informantene, ingen navn er ekte. Dette er som også lagt frem i metode delen for å bevare personvernet til informantene mine.

## 4.1 Anerkjennelse

For å kunne hjelpe elever som trenger tilrettelegging må man vite hva man ser etter. Mange lærere vet ikke hvordan de skal oppdage elever med stort læringspotensial. Hilde som for ikke så lenge siden ble kurset i dette selv beskriver det slik:

Hilde: «Hvis vi hadde hatt en elev som ikke på en måte, som velger, det er ikke sikkert de velger, det er ikke riktig å si, men som ikke fungerer da. Og så kan kanskje noen si jeg, eller enten PT eller foreldre si han har et stort læringspotensial, så har jeg tenkt liksom, det er ikke det som er problemet her. Og så har jeg som lærer tenkt litt sånn, at det har ikke jeg sett nå på en måte».

Pia har møtt en del av disse lærerne som har det hun beskriver som en stereotypisk holdning til elever med stort læringspotensial, hun kaller det evnerike. «Pia: Så det er jo noen lærere som enten sier det der, eller så er de litt provosert over at vi lager grupper, og hvorfor, det var en som spurte meg,

hvorfor får de skoleflinke ikke tilbud? Jeg sier, men de trenger ikke. De har det jo fint. Hvorfor? Altså, evnerikebarns verste fiende er janteloven. Og det lyder som en dårlig unnskyldning, men det er det. Og så er det den stereotype oppfattelse av hva det vil si å være evnerik. Alle er kloke, de kan klare seg selv, og de trenger ikke hjelp, liksom. Og det er liksom de to ting som er den største, som man sier på dansk, og som spenner ben fra prosessen. Og det ble veldig viktig med opplysning, og vi pratet mye om det. Reklame, faktisk, og det jobber jeg også veldig mye med.

Videre forteller Hilde at holdningene har endret seg etter at de har vært på kurs med Pia, og etter at de har jobber litt med disse elevene.

Hilde: «Og jeg tror vi kanskje er i ferd med å endre det litt med det der. Ikke fordi jeg har hatt dårlige holdninger, men det er fordi jeg har sett det annerledes. Jeg ser det kanskje litt annerledes nå. Og det å anerkjenne at det faktisk kan være vanskelig, eller ikke vanskelig, men et strev, på en måte. Det tror jeg vi er flere som gjør».

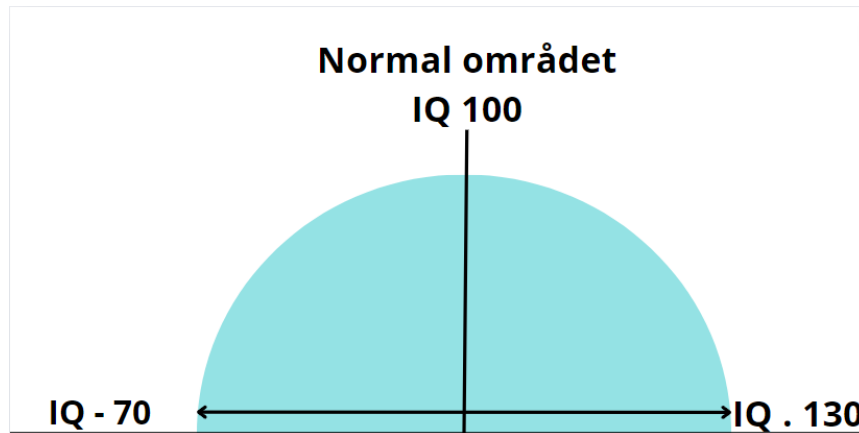
Hun forklarer at hun ser elevene på en ny måte og setter ord på at alle elever er forskjellige, men at det ene ikke er bedre enn det andre og motsatt.

Hilde: «Hjernen er litt annerledes, barnene er litt annerledes, så det gjør at de lærer annerledes. Kanskje lærer de fortere. Ikke sikkert heller, men de lærer annerledes. Og det er liksom ... Det er ikke derom sagt at det er noe bedre eller dårligere, liksom. Det skal være rom for at noen lærer sånn, og noen lærer sånn, og noen er god i det. Som lærer, så har alle et høyt læringspotensial i min klasse. Men her det er annerledes, ja. Men det jeg føler at vi prøver å treffe nå er de som ikke helt får det til».

Hilde trekke frem at de prøver å nå de som ikke får det helt til. Pia sier også at det ikke bare er fordeler ved å ha stort læringspotensial. Hun er glad for at hun ikke har det, og beskriver det sånn:

Pia: «Jeg trenger at folk skjønner at tilbud for disse barna skal sidestilles med tilbud for barna i den andre enda skala. Det er jo ikke noen barneverner som vil gi en tjukk bok til en med IQ på 69, og si at de bare skulle lese. Fordi så får disse barna stress og depresjoner. Men det er det samme at et tilbud for disse barna blir et allment tilbud for alle evnerikebarn ... Hvis man liksom tegner intelligenskurven da. Og så er jeg liksom her. Og det her er midten. Og det her er liksom normalområdet. Her ligger de med kanskje en IQ på 70. Og her ligger de med en IQ på 130. De er like langt herfra og dit. Som de er

herfra og dit. Og det vil si de strever med det samme. Og får samme symptomer hvis de får for lite. Som de gjør hvis de får for mye. Det er samme. Og man sier jo veldig mye om disse barn. Det er en annenledes måte å være i verden på. Det er en annenledes måte å se verden på. Liksom denne måten er



annerledes».

Illustrasjon laget av meg, tegnet etter hva Pia tegnet for meg på intervjuet.

Pia understreker viktigheten av en helhetlig forståelse av barnet, som går utover en overfladisk observasjon og heller inkluderer en emosjonell forbindelse. Hun påpeker at det å stort læringspotensial ikke nødvendigvis er synonymt med enestående talent, og at det eksisterer andre aspekter ved et barn med stort læringspotensial som man bør være oppmerksom på. For eksempel kan slike barn ofte absorbere og forstå konsepter som vanligvis anses som uegnet for deres alderstrinn. Pia beskriver denne dynamikken på følgende måte:

Pia: «Man trenger ikke være talentfull bare fordi man er evnerik eller omvendt. Det er jo litt forskjellig. Altså, det er jo en del av, hva skal man si, det er jo noen ting som må være i orden. Så føler jeg at de møtes faglig, at de ses, altså at man ser dem, og man ikke bare skjønner det med hjernen, hva er det det handler om? De tenker det fort. Men man skal faktisk se dem litt med hjertet også. Hvordan er det også når de ikke er i klasserommet, for det er jo også veldig mange kjennetegn med ... Asynkrone, at de kan være hyperrefleksive, og tenke veldig mye over verden og klima og Donald Trump, og hva skjer der? Åh, nei, det blir veldig mye, og det kan være vanskelig for dem å sove på natten. Og det handler om humor, klær, musikksmak, altså det hele barnet, liksom. Så de skal skjønnes, og så skal de møtes faglig».

Hilde har et eksempel på en elev som utagerer og er urolig, han går i 2. klasse. Hun undrer seg over hvordan man kan hjelpe han på best mulig måte.

«Hilde: Ja, hva trenger du liksom? Du trenger å jobbe med dette. Du trenger å forske, du trenger å tenke. Altså, her har vi en gutt som er i andre klasse som vi hadde et møte med nå. Foreldrene forteller at han er utagerende hjemme. Det er vanskelig hjemme. Og vanskelig med vennskap. Det er liksom hans dumpe, liksom for en måte. Og han var jo en av de som lærerne screenet han da han ... Men han er liksom bare andre klasse, ikke sant? Så det er liksom hvor tidlig og hva og sånn. Og så snakker jeg litt med denne mammaen om det. Og så sier hun ja, han har alltid lært fort og tatt fort og sånn. Og det er en av de tingene jeg har lært om barn med høyt læringspotensial. Vet jo ikke om det er sånn, men hvis det er sånn med han da, så tar du inn veldig mye. Og så kan på en måte krigen i Gaza være kjempevanskelig. Og da kan det være så vanskelig å sovne, ikke sant? Og det kan være de store ... Altså, du er som et barn, emosjonelt. Og så tar du inn så mye informasjon. Og så kan det være noe av de strever de hadde på hjemmebane, som ble sånn, ja, det var så godt å snakke om det. Fordi det stemmer liksom ikke. Hvorfor er du så sint? Eller hvorfor er du så urolig? Hvorfor tenker du på de store tingene? Som kommer i nyheter og sånt, de får det med seg overalt. På skolen og hjem og annet. At det faktisk kan være sånn at det er vanskelig å sortere, da. Eller å håndtere. For mye kommer inn, og du lærer mye mer enn mange andre. Hva skal du gjøre med det, liksom? Eller, de vet ikke hva du skal gjøre. Det blir for stort for et lite hjerte.

Pia opplever litt fortvilet over situasjonen til noen av de barna med stort læringspotensial. Hun ser at det ikke alltid er så lett å møtet dem i klasser, og forteller om det hun opplever i forhold til det sosiale rundt elevene.

Pia: «Men jeg ser jo, altså ... Altså, de blir jo ikke sett i klassen heller. Og det som gruppene gir de, det er jo speilingen, at de møtes med andre som tenker som seg selv. Jeg ser jo at ... Da jeg jobbet på skolen der i det 14-året, noen ganger jeg så på dem, og de stod og pratet sammen, og da tenkte jeg, åh, hvor er det godt vi er her. For de har blitt enten mobba, eller har vært ensomme. Fordi noen ganger var det kjempe ... Noen er jo mer sånn ... Eller mer innfor normal gruppe enn andre barn. De er jo kjemperare. Og det er sagt kjærlighet. Og det er de jo. Så det er veldig viktig man liksom ... ser ikke bare hva de er, men også hvem de er.



Kari også legger frem at de med stort læringspotensial har en del sosialt å jobbe med. Men i hennes klasse opplever hun at de heller får litt høyere status en at de blir mobbet. Hun er også opptatt av at elevene må kjenne henne så hun vet hvor hun kan trykke, og at elevene med stort læringspotensial kan ha en smittende effekt på de andre elevene både positivt og negativt. Hun legger det frem sånn:

Kari: «Og så ser man jo det at de som har stort læringspotensial, også gjerne da har litt sosiale ting å jobbe med. Og nå begynner jeg å kjenne litt, og jeg ser jo det at det er ikke akkurat det beste, de der med stort læringspotensial, for de er laid- back, for de kan det likevel. Og så kan det være litt tøft å bli utfordra, og da er det viktig, tenker jeg, at de kjenner meg, og at jeg kjenner de, sånn at jeg da vet hvor jeg på en måte kan trykke da. For jeg ønsker jo å få den mest mulig ut av det, men ikke drepe den læringsgleden. Og jeg ser det nå som de blir større, så får de mer makt når de er dyktige, for alle vil jo være flinke, for de har et større ordforråd. De kan ordlegge seg på en helt annen, på en sånn voksen måte også, og de lærer seg veldig lett de begrepene, så da blir det liksom et skille. Og da er det sånn atte, da får de liksom en, ikke en hærskere rundt seg, men du får noen tilhengere, så det er fort gjort, og på en måte benytter seg litt av det på en måte».

Pia og jeg kommer inn på temaet om ADHD og barn med stort læringspotensial. Der jeg kommenterer at mange elever med stort læringspotensial kan også ha ADHD, Pia har noen meninger om dette, hun forklarer det sånn:

Pia: «Nei, egentlig ikke. Sånn som jeg, det har jeg ikke opplevd. Altså jeg har opplevd at mange barn er blitt feildiagnostisert. Fordi de har kjedet seg. Jeg har nå en jente, hvor hun har ADHD, og hun feiler ditten, og hun feiler datten, og jeg ser hennes WISC og jeg sier, der er ikke noe som ... Nå er jeg jo ikke hverken spesialpedagog, eller psykolog, men jeg kan ikke se sånn på WISC, at det er noe som skulle indikerer hun ADHD. Ganske enkelt. Og jeg synes, altså, det er jo høy risiko for feildiagnostisering».

Her trekker Pia frem problemet med feildiagnostisering fordi barna blir uromomenter i timene når de kjeder seg, da kan det fort forveksles med ADHD. Hun drar frem verktøyet WISC, som er en måte å indentifisere barn med stort læringspotensial på, men som også brukes til mye annet.

Hilde forklarer også om at de etter at de har fått øynene opp for barn med stort læringspotensial, har fått noe hun kaller blikket. At de på en lettere måte kan oppdage de, eller ha mistanke om at noen

elever har et stort læringspotensial. På skolen til Hilde har de også hengt opp plakater i gangene på skolen så de blir minnet på det hele tiden:

Hilde: Men når jeg har liksom begynt å se på det, så er det noen av disse barna som du kan se, altså fra klesstil, hår, musikksmak, altså de føler ikke helt at de passer inn, på en måte. At de på et eller annet vis skiller seg litt ut, da. Og kanskje kan ha litt behov for litt voksenkontakt, eller barn som er mye mindre, man ikke helt får til det sosiale heller. Men noen av dem gjør det jo også, det er ikke det. Men den delen som liksom, det som gjør at de strever, det er det vi ser mest i skolen, egentlig. Og så har vi hengt opp noen plakater rundt, så folk skal se det, for det finnes jo seks arketyper, på en måte».

Håpet til alle informantene er at vi skal anerkjenne at elevene med stort læringspotensial trenger tilpasninger så vi unngår at elevene skal kjede seg så mye at de gir opp, eller som Pia sier det:

Pia: «Som er full of bore out, som det heter. Ikke burn out, bare bore out. For de kjeder det seg så mye at de ser ikke mening med noe som helst mer».

## 4.2 Tilpasset opplæring

Som sett fra forrige delkapittel er målet å tilpasse til disse elevene så de ikke skal gi skolen helt opp og at de skal på en måte se meningen med å være på skolen og å lære noe nytt. Ønske er at elevene med stort læringspotensial skal trives på skolen å ha en håndterbar hverdag. Pia setter disse ordene på det:

Pia: «Hvor at man ideelt sett vil oppdage, hvis de blir møtt da, at de blir ordentlig, og tilfredse, og glede. Og det er jo det som det å jobbe med evnerike barn er. Det er et trivselsprosjekt, fra ende til annen. Det er som det er med alle andre barn. Det er ikke et eliteprosjekt, hvor man skal skape små professorer. Altså det som er selvfølgelig en god bieffekt ved at de trives, det er at de utvikler seg i godt faglig, og kanskje de lærte å jobbe, og kanskje blir den som utviklet hydrogenbiler, og whatever, hva er vi nå trenger i samfunnet? Det er jo også en fin bieffekt, men det er jo ikke det som er målet, kan man si».

I vår samtale om tilpassning av undervisning for disse elevene, berørte vi både differensiering i klasserommet og potensialet for å danne grupper bestående av elever med stort læringspotensial,

samt en kombinasjon av begge tilnærminger. Jeg vil senere presentere begge disse alternativene; imidlertid vil jeg først fremlegge noen av de generelle tilpasningene som ble diskutert. Alle mine informanter snakker om at noen oppgaver må gjøres, selv om eleven har et stort læringspotensial. Læreren må likevel vite at eleven behersker det grunnleggende. Eleven bør unngå å måtte repetere ting mange ganger, men samtidig må eleven få muligheten til å vise hva den kan, ettersom det er lærerens ansvar å forsikre seg om at elevene ikke har kunnskapshull. Hilde legger det frem på denne måte:

Hilde: «Altså, i sjuende klasse så snakker de veldig mye om en lærings-grop, for de har et entreprenørskap nå, er jo ganske likt nå og dette? Og det er bare så frustrerende å være nedi der, og så har man så godt av det da, men det er jo en treningssak. Charlotte: Altså, disse med stort lærings potensial, de trives kanskje egentlig ikke så godt nedi der. Hilde: Det kan godt være de ikke trives med det, og det er en annen ting som vi har lært av Pia i forhold til dette, er at må oppgaver er viktig. Ja. Det er sånn det er i skolen, sier jeg. Det er det som vi har jobbet litt med, på en måte er det der med må-oppgaver. Det er ikke et stort problem, men vi har noen som ...Hvis man får en litt sånn, nei det trenger ikke jeg gjøre, for sånn jeg har. Hvis man får den holdningen, så har Pia vært veldig tydelig på at alle må gjøre, de må vise at de kan, de må gjøre for eksempel to reposisjoner da. Og så skal de gjøre noe annet, ikke sant? De må ikke gjøre det 20 ganger, for da dør de. Men de må gjøre det to-tre ganger, for å sikre grunnmurene, på en måte. Det har vi også brukt, både Pia og jeg har brukt det i forhold til foreldre, hjemme også. Så det er liksom sånn, jeg synes det er liksom, som er lærere i hele meg, jeg synes det er liksom så ryddig».

Når Pia forteller om må oppgaver snakker hun også om at det er viktig at foreldre har noen må oppgaver hjemme, så barna møter dette på flere arenaer, og er vant til å ikke bare gjør det de har lyst til heletiden.

Pia: «At når jeg prater med foreldre og lærere som har med evnerikebarn å gjøre. Så er jeg veldig for det der samarbeidet mellom lærere og barnet. Men de må gjøre det de vil når de har gjort deres må-oppgave. For det er noe med arbeidsdisiplin de lærer av det. Og så kan læreren se at Sigurd klarer det her. For ofte vil Sigurd ikke skrive noe for han kan det hele i hodet. Hvorfor skal jeg skrive det ned? Jeg kan jo regne det ut her inne. Og så skal læreren si, ja, men du trenger det ikke. Vi trenger det ikke å repetere det ti ganger. For de andre barn trenger kanskje repetisjon ti ganger divisjon. For de tenker litt normaltempo eller langsomtempo. Men du skal vise meg at du skal gjøre ditt beste.

Ikke bare sånn som om du har gjort det for to minutter. Lag din flotteste oppstilling av tre divisjonsstykker. Og hvis ikke det er fint nok så får du tre mer. Og når jeg kan se at du har gjort ditt beste så kan du gjøre det du vil. Og det der må-oppgave er litt viktig for arbeidslæringen».

Kari er også opptatt av at elevene noen ganger må gjøre noe, hun sammenligner det med at vi voksne må på jobb, når man kanskje heller vil være i Syden å slappe av. Hun er også opptatt av at hvis du har et stort læringspotensial så har du ikke lov å bare seile på bølgen av at alt er lett og ingenting er utfordrende. Hun snakker en del om at det er viktig at hun kjenner elevene før hun kan pushe di litt, så relasjonen er i bunn og at hun vet hvor hun kan prøve å løfte de.

Kari: «Og gjør du da, er det noe du ikke har lyst til å gjøre, så må du mange ganger gjøre det likevel. Faglig da, så tenker jeg at hvis du har et stort læringspotensial, så har du ikke lov å lene deg tilbake, og bare være en del av den her. Men det er liksom å vite hvor jeg kan på en måte trykke litt, for man har jo forventninger, og jeg forventer faktisk at de gjør det, selv om de ikke har noe lyst. For det har stor påvirkningskraft. Men så ønsker jeg før jeg stiller noen av de til veggs, eller stiller de til veggs veldig, i forhold til ting, så ønsker jeg at de skal være 100% trygge på meg»

#### 4.2.1 Differensiering

I denne delen skal jeg presenteres flere sitater fra ulike informanter som snakker om differensiering i skolen. Gjennom deres perspektiver får vi et innblikk i ulike erfaringer og oppfatninger om viktigheten av differensiering

Pia snakker om at det er skolen sitt ansvar at differensieringen er der og at ikke det burde være behov for instanser utenfor skolen for å få dette til. Hun understreker viktigheten av å tilpasse undervisningen til individuelle behov og tempo, samtidig som hun erkjenner at dette ikke alltid er en prioritert oppgave. Pia uttrykker bekymring for den ensartede undervisningen som preger mange skoler, der alle elever forventes å arbeide i samme tempo og på samme måte, uten hensyn til deres unike behov og læringsstiler. Dette reflekterer behovet for en mer differensiert tilnærming i skolen, der undervisningen ikke bare tilpasses den gjennomsnittlige eleven, men også tar hensyn til de som trenger ekstra støtte eller utfordringer.

Pia: «Men dette er jo ingen spesialpedagogisk oppgave, hvis spør meg. Altså, differensiering er jo et must. Det er jo en innsats som skal inn i skolene. Som skolene skal, hvis du spør meg, skal eie. Det er jo masse man kan gjøre i klassen. Masse ting man kan gjøre for liksom å gi dem muligheter for å løpe det tempo de trenger det. Akkurat nå er det jo sånn, at alle får det samme arket. Og alle skal jobbe ved samme tempo, på samme måte. Bare det er ro. Og så være stille. Man skal kunne høre en knappenål. Det er jo ikke fordi jeg ikke skjønner det. Jeg har jo vært ... Jeg er jo fremdeles lærere og jeg skal tilbake til å være lærer. Men, der er mange av mine kollegaer også her, og som er redde for uro. Men, det er jo forskjell på uro og arbeidsuro. Det gjør ikke noe at de løper litt rundt og jobber litt. Og så er det jo det som jeg synes jeg ser, jeg vet om det er mellom 3 lærere i noen klasser, at det er veldig ofte flere i en klasse. Det er jo både lærere og assistenter, hvor man har mulighet for egentlig å gjøre de her tingene. Fordi man er flere. Og ofte så opplever jeg nok mer at mange av de ekstra personene som er i klassen fungerer som noen vakter. Som går rundt og sier, sj, sj, sj. Og det er jo også fint, men ikke hele tiden. Så, jeg synes man har mulighet for å gjøre noen ting som man ikke gjør i klassene».

Kari jobber mye med differensiering i sitt klasserom. Hun grupperer noen ganger de med stort læringspotensial i klasserommet så de kan få jobbet sammen, men hun har alle i klasserommet til enhver tid. I Kari sitt klasserom er de to lærere. Kari forteller om at i hennes klasserom skal det være naturlig at noen gjør det og noen gjør noe annet. Hun forteller også om hvordan hun noen ganger differensierer de forskjellige oppgavene. Aller lærerne virker bevist på at ikke elever med stort læringspotensialet bør repetere samme oppgaver så mange ganger, selv om de opererer med litt forskjellig tall på hvor mange oppgaver som bør gjøres for å vise hva de kan. Kari forklarer om

Kari: «Det er ingen som skal stille seg spørrende til hva gjør den eller hva gjør den. For det her er rom. For at alle er ulike. Hvis du synes det her er enkelt, nivå 1 for eksempel, er det lett, så gjør de fem første oppgavene, og nivå 2, gjør de fem siste oppgavene her. Synes du det var vanskelig, da går du litt tilbake. Kom til meg, for eksempel, har jeg da noen elever som må gjøre, fordi jeg har ikke tid til å gå til de».

Videre forteller Kari meg om engelsken der hennes to lærer har undervisning. Hun forteller om hvordan de der kan differensiere undervisningen.

«Og da er det sånn, de som er de som trenger mest, kan kanskje svare med enstavelsesord. Noen får lov å prate på norsk eller svare på norsk, så det er jo den tryggheten. Og så de sterke som hun utfordrer, de må jo si hele setningene. Da må du svare på engelsk».

I dette sitatet forteller Pia variert undervisning for å opprettholde barns interesse og motivasjon i skolen. Pia reflekterer over barns behov for variasjon og nye stimuli, og understreker at tradisjonelle læremidler som arbeidsbøker sjelden inspirerer entusiasme hos elevene over tid. Gjennom beskrivelsen av barns ønske om noe nytt og spennende, peker sitatet på behovet for å tilpasse undervisningen for å engasjere elevene på en mer effektiv måte. Videre fremhever informanten viktigheten av å gi elevene valgmuligheter og autonomi i sin læring. Ved å la dem være med på å bestemme hva de vil jobbe med, kan det bidra til økt motivasjon og engasjement. Informanten illustrerer også hvordan læring kan være morsomt og engasjerende når det knyttes til interesser og aktiviteter som elevene synes er gøy. Dette understreker betydningen av å tilpasse undervisningen til elevenes behov og interesser for å skape en mer meningsfull og effektiv læringsopplevelse.

Pia: «Men 10. gang, barnet tar opp denne boka av baggen sin. Så de vil kaste opp. Barn er sånn i dag, de orker ikke se på det samme hele tiden. De skal ha noe nytt å se på. Så du kan ha verdens beste bok. Men du vil aldri finne et barn som sier, etter måned nummer ni inn i skoleåret, jeg elsker denne arbeidsbok. Fantastisk. Den er så spennende. Jeg elsker den der tegningen av Superman som jeg har sett på. Det kommer ikke til å skje. Barn synes i forveien at det er irriterende å gå i skole fordi de er de må det. Det der tvangselementet gjør jo at det ikke er det. Hvis du hadde vant 10 milliarder i morgen så ville du sikkert slutte jobben. Det er jo den der sånn at jeg må jobbe. Men det er en ekstra tvang med at vi må gjøre det her som vi bare får presentert. Her, spis. Hvis man gav dem lov til å bestemme litt med. Enten ved å velge mellom tre. Hva kunne dere tenke dere å jobbe med? Man kan jo godt lære. Og ta dem med. Også i klassen. Og si hva kunne være gøy. For man kan jo lære å lese med noe gøy. Og lære matte til dem med noe de også synes er gøy».

Hilde forteller at når de har leseopplæring at det er viktig at tekstene er autentiske og at de gir mening for barna å lese. Videre forteller hun engasjert om et tverrfaglig prosjekt de har hatt på 6. trinn der kunnskapen elevene lærer skal være sånn at barna skjønner hvorfor de skal lære det.

Hilde: «Det er jo noe med å ha autentiske tekster og engasjerte oppgaver. Vi snakket veldig mye om det på mellomtrinnet, blant annet, med hvordan vi ... Da det var korona, så hadde jeg et prosjekt som

het «Ett stikk er nok» om vaksiner, for eksempel. Eller strøm sjokke i fjor, når det var så høy strømpris. At man liksom må prøve å legge til rette for det første å åpne oppgaver, som jo da gjør at man kan gå dit man trenger å gå. Men også liksom tematikk som er reell, da. Og det tenker jeg er viktig i forhold til den lærerplanen også, på en måte. Å prøve å finne ikke bare det som Per og Kari har jo, sol og is og ... Altså, innlæring må man jo ha både is og sol og det som er. Men til hvert liksom, å prøve å gjøre det aktuelt, da. Vi hadde sjetten klasse, fortalte om et prosjekt som jeg synes Å, så bra! «Dere har 50 000, planlegg en familie på fire, ferie, flybilletter, hva koster det. Kjempe lurt! Det er jo det man får behov for. Og det er jo morsommere enn å sitte og ... Men da kan man jo, med et stort læringspotensial, og i og for seg også tilpasset lavere, ikke sant? Da kan man i den oppgaven favne mange, da. Og det må det jo liksom egentlig være nå, på en måte. Med tverrfaglighet bør det jo være, da. Med tverrfaglighet og prosjekter. Åpne oppgaver skal være favne flere».

Kari er opptatt av å prøve å skape selvregulerte og litt selvgående elever, som hun kan sende litt av gårde på oppdrag for å finne ut av ting. Hun er opptatt av at de først må ha rutinene inne og så at hun som lærer skal lære de hvordan de selv kan lære seg ting.

Kari: «Det som er viktigst for å få til god differansiering, det er å jobbe med gode rutiner. Det er veldig konsekvent at du gjør rutiner, rutiner, rutiner. Jeg skal være veldig konkret med de som har et stort læringspotensial, det har jeg bestemt meg for, at de skal få vite, jeg må være tydelig når jeg sender de på iPaden, over at det er faktisk det jeg lærer dem nå. Sånn at de ikke bare skal sjekke ut noe for å sjekke det ut, men at det er faktisk, nå lærer jeg deg, nå får du et verktøy av meg, det er faktisk sånn du skal jobbe. Og jeg tenker de gir vi verktøy, for det er det viktigste for meg å lære de. At hvis jeg ikke har tid til å vente, eller tid til å hjelpe akkurat der og da, så må de vite hvordan jeg kan komme meg videre. Og da er jo liksom Youtube eller internett, det er jo gull hvis du vet hvordan du skal bruke de verktøyene. Eller at du spør en annen som også har et stort læringspotensial, for vi har jo plassert de litt smart i klassen. Og at vi gir de verktøy for å gå litt videre hvis vi er opptatt. Det er det viktigste jeg kan gjøre med dem. I hvert fall på barneskolen. Håpet mitt er at jeg kan sende en gruppe opp på grupperommet, og at de da har en problemstilling av et eller annet slag, så de kan liksom sitte og undre og reflektere, og noe sånt, så jeg bare kan opp og kikke litt etter dem noen ganger. Og at jeg liksom da har en knippe her, eller en knippe der, at jeg liksom klarer å dele det opp i bolker, sånn at jeg kan utfordre, og at det er liksom sånn likeverdige forhold, sånn at de kan liksom undre seg sammen, og liksom komme sammen frem til et eller annet, som jeg da kan plukke litt i stykker, sånn at de kan undre seg enda mer. Og at de kan undre seg sammen, og lære sammen av hverandre. Og det vet jeg

av erfaring, for det er sånn jeg har jobbet i mange, mange år, da vet jeg det av erfaring, at da går de på et par smeller, men så innretter de seg, for det er litt med det å slippe de løs, og da må de lære på en måte det fortroende, for hvis du ikke gjør det du skal, så må du ned hit igjen på en måte. Så de går på noen smeller, og så lærer de. Og de blir utrolig flinke. De skal få de her, jeg tenker i forhold til den høye måloppnåelsen, de skal kunne reflektere, de skal kunne diskutere, og de skal kunne undre seg. De skal kunne stille, det her har jeg lyst til å vite litt mer om, det her synes jeg hørtes veldig interessant ut. Å undre seg, den er litt viktig, synes jeg».

Kari sitt håp i differensieringen ender nesten opp i å komme over i neste tema som er gruppeinndeling for barn med stort læringspotensial. Hun ble mens vi snakket mer og mer oppglødd og opptatt av at det vi lærer dem noen ganger handler om at vi skal lære dem og lære og dette temaet kom opp flere ganger i løpet av samtalen vår.

#### 4.2.2 Grupper – en lærers drøm, en annen kommunes virkelighet

Videre i teksten skal vi nå se på grupper for barn med stort læringspotensial, dette er en viktig del av oppgaven min siden to av de læreren jeg intervjuet jobber i en kommune der de har fått til på noen skoler, å ha to timer i uka med gruppe for barn med stort læringspotensialet. En ting jeg synes er litt interessant med dette tema i oppgaven er at Kari, som jobber i en helt annen kommune ser på dette nesten som en umulighet og en drøm langt i det fjerne, og akkurat det hun beskriver i drømmen gjør de i en annen kommune.

Kari: «Min drøm, hvis jeg kan få det sånn, da kunne jeg tenkt meg å jobbe sånn, for vi samarbeider jo på 5. og 6. og 7. og jeg samarbeider godt med 6. og 7. trinns-lærer, så jeg kunne ønske at jeg kunne sende elever, at jeg kunne jobbe med for eksempel alle med høyt læringspotensial på 5. og 6. og 7. sammen i en gruppe. For eksempel bare tatt uti og bare kunne kjørt av gårde. Sånn at jeg kunne ønske det, at de kunne få møte sine likeverdige på den måten. Og så trøster jeg meg med det at når du begynner på videregående, da gjør du det. Men da kan du også ha mistet det underveis en eller annen plass også. Det vet man heller ikke. Men per i dag så ser jeg ingen god løsning. Da måtte vi ha hatt en faglærer kanskje bare da, som vi hadde sendt ut.

I Pia og Hilde sin kommune har de frigjort noen lærere til å ha en sånn gruppe 2 timer i uka, Pia forteller hvordan gruppen fungerer:



Pia: «De går i vanlig klasse, og så de første to timer hver tirsdag, så går de utvalgte, det høres veldig fint ut, men de som er blitt screenet, de som er valgt ut fra 4., 5., 6. og 7. De går ut og samles i et rom, og så kjører det hurtig. Og så går de tilbake til deres klasse, som om de har gått til fotball, eller til kjemi, så går de til tenkning, kan man si. Og det har jo hatt, jeg har jo ikke lagd brukerundersøkelse, eller enda, men vi får veldig positiv tilbakemelding, de første to gangene på disse gruppene, har barna fått lov å prøve, og etter de har fått lov til å ikke komme videre, hvis ikke det er noe for dem. Men det er 100% tilslutning, fra mange sider, og så har vi også opplevd, at selv om det har vært attraktive tilbud, i den ordinære undervisningen, for eksempel entreprenørskap, det er jo gøy, så har de fremdeles valgt grupper. Det var gøyere, og det er jo fint, selv om det er jo ikke bare gøy, det er jo ikke noe tivoli, men det er en måte å lære det på. Jeg vil ikke si undervis, for undervis er veldig sånn, nå står jeg her oppe ved tavla, og kommer noe inn i ditt hoved, men det er læring, gjensidig læring, hvor du gjør det sammen, og liksom guidene, og hva kunne du tenkt deg å jobbe med, noen ganger. Og andre ganger, så er det en mer problemløsningsoppgave, vi har det her, vi skal ha løst, hvordan vil du gjøre det, og så er det kanskje to svarmuligheter. Så det er veldig åpne oppgaver. Ja, ja, ja. Så det er jo ikke noe fasit som sånn, men det er en undersøkende, hvordan får jeg det her til på den beste mulige måten? Og de elsker det. Og det er jo litt sånn, blant andre, at det er mange forskjellige ting man kan gjøre i disse gruppene, som er under mer eller mindre strukturert rammer. Fordi en del av den jobbingen som foregår i disse gruppene, er jo også en underliggende agenda om å lære de og lære det. Så de er ikke bare sånn, hva har du lyst til å gjøre? Bare gå og amok. Det er ikke noe kulerom på IKEA. Det er rammer og tydelighet, og læringskontrakter, hvor de får liksom riset opp, hva er mine utfordringer, hva er mine styrker?»

Hilde snakker videre om at på gruppene har de valgt å ha 5-7- trinn, at det er noen elever spesifikt de startet dette for å det viktigste er at de trives i gruppen, og at det da kan være fint at de føler de kan matche sosialt med de andre på gruppa. Hun beskriver hvordan de har organisert møtene og inkludert samarbeidsøvelser for å fremme en positiv gruppedynamikk, samtidig som hun erkjenner at noen elever med stort læringspotensial kan synes dette er utfordrende.

Hilde: «Aldersforskjellen kan godt være stor, men i og med at vi hadde to, egentlig, elever, som var 6- og 7-klasse, som på en måte de vi ønsket skulle øke trivsel med dette, det var liksom noe med å matche de, da. Så vi har da ni elever, en fra hver klasse, cirka, på en måte. Som da møttes hver tirsdag, fra 9 til halv tolv. Og da har vi laget en plan, Truls og jeg, på det. Og det som er halve poenget med dette, er jo samarbeid, altså trivsel, på en måte. Det er et trivselsprosjekt, egentlig. Så de starter alltid

med samarbeidsøvelser. Og det strever noen av disse barna veldig mye, ikke sant. Vi har et veldig fokus på det sosiale?»

Hilde har en elev som går i 2. klasse som hun tenker kanskje skulle vært på gruppe, men som ikke passer helt med aldersgruppa. Hun reflekterer litt rundt hvordan hun vil løse dette:

Hilde: «Men da har det vært litt sånn at jeg har drøftet det litt med både den andre læreren på gruppa, som er mest i den gruppa, og meg selv. Jeg har ikke snakket med de foreldrene om det enda. Men jeg traff han der i gangen en dag. Så sa jeg, du, vet du hva vi har her på skolen? Vi har en gruppe. En prosjektgruppe. Vi har forsket litt og undersøkt litt. Og så sa han, det synes jeg er kjempegøy. Det er jo egentlig fra 4. til 7. Kanskje du og jeg skulle vært med meg en gang. Kanskje du og jeg skulle dra og sett hva de driver med. Ja, det hadde han lyst til da. Så det tror jeg vi skal. Men vi må liksom tilfredsstille de 6./ 7. klassene litt først. Jeg tror ikke det er et problem. Men det er veldig viktig at de trives. Og får det til, liksom».

Hilde forteller videre litt om hva de gjør på gruppene.

Hilde: «Så vi har liksom begynt med sånne typer øvelser. Og så har vi hatt litt. ... Litt sånn forskning. Vi har delt mye i den gruppa. Litt sånn Lag en ... Rakett ... Altså litt sånne ting. Med sugerør og teip. Det finnes jo litt sånne ... Utforskende praktiske oppgaver. Og så det som vi har gjort nå de siste gangene, er jo ... Og det er jo det som er etter Pia sitt råd også da, at man har en eller annen fordypning. At vi skal liksom ikke undervise. Vi skal liksom ... Veilede. Og liksom, hva har du lyst til å skrive om da? Eller lage? Altså at noen er veldig opptatt av skilpadder. Eller noen elsker ... Stein. Gneis. Det er jo ofte at man har litt smale interesse områder da. Noen av de elevene har jo på en måte ... Noen animerte japanske tegneserier. Ikke sant? Og så har de nå liksom laget sitt eget prosjekt. Hvor etter først liksom samarbeidslek, og så har de fordypet seg i sitt eget. Og det har vært individuelt. For da har man liksom både dekket de egne drivene og samarbeidet. Og så hadde de da en slags ... Det er liksom en avslutning nå på tirsdag forholdt vinterferien. Det er liksom en bolk på en måte. Og så skal vi nå ... Uka etter så skal vi ha en liksom Escape Room. Ja, noe sånt. Ikke egentlig en Room, vi har gjort noen oppgaver. Og da er også tanken at vi først har et opplegg som vi har laget eller vi finner på nett eller noe sånn. Og så skal de lage sine egne til hverandre, så skal de liksom prøve å kode det. Så poenget er helt det at de skal få lov å liksom bruke seg, på en måte. Tanken med det prosjektet de har hatt fram til nå er jo også at de liksom når de sitter i timene, og hvis de da kjenner at de kjeder seg for eksempel,

eller at de ... Det som vi har lært er at jeg, hvis man tenker på matte-lærer eller engelske gloser og sånt, så er jeg litt opptatt av repetisjon, ikke sant? Automatisering. Gangetabell, ja. Men hun sier at det vi har lært er at barn med stort læringspotensialet, de dør hvis de må repetere mer enn tre ganger, liksom. På en måte de trenger det ikke, for de kan det allerede da, ikke sant? Og det er da, hvis de for eksempel jobber med divisjon da, hva vet jeg, og så de har gjort, eller da lærer de seg at de har gjort tre oppgaver og de har vist at de kan det, så kan de da sette seg med det prosjektet også inni klasserommet, sånn at det skal liksom kunne anvendes også i skoleverdenen deres da».

Her avslutter Hilde med at det de begynner med i gruppene blir noe de kan ta med seg inn i den vanlige undervisningen igjen, så det hjelper med differensieringen i klasserommet.

## 4.3 utfordringer

Det finnes utfordringer i det meste og det er vel en kjent sak at lærere som regel har en del å gjøre. Jeg har derfor valgt å spørre mine informanter om litt hvilke utfordringer de møter rundt dette å arbeide med barn med stort læringspotensial, både i klasserommet og i gruppe. Sitatet her begynner etter at jeg har spurt om Hilde tror at tilbudet om tenkegruppe blir utvidet til å gjelle småtrinnet også etter hvert.

Hilde: «Ja. Det er jo en ressursgreie, da. Det er noen skoler som har slitt med å finne timer, for selv om man tenker det er bare to timer, med to lærere, så er det mye penger. Og det er mye organisering da, for vi har jo ikke ansatt noen nye for å gjøre dette. Så det må ta oss i dem, da må det fjernes fra noe, og så er det vanskelig. Så det har ikke vært så lett for alle å gjøre det midt i året, men til neste år kan man jo ta det med i hovedregnskapet. For det kan være sånn fadder, og det kan være at man lærer hverandre å være masse bra med det. Men i de fadderskapene og oppgavene vi har hatt, så hender det at de store.....gir mer enn de får ... Da må de være innstilt på å gi mer enn kanskje disse barnene foreløpig er. Fordi de trenger å få bli sett og få roa seg. Eller ikke roa seg, da. Men det er bare fordi vi er i en oppstartsfase. Og så tror jeg at vi må prøve oss fram. Og så handler det mye om at vi har en annen liten gutt som også kanskje kunne vært der. Men han kan ikke det. Det går ikke. Sånn kan vi ikke. Og det er ikke fordi man skal være sånn kjip skolsk. Men man kan ikke springe ut og inn. I en sånn gruppe hvor det sitter sjetten og sjuende klassinger som skal fordype seg. Så derfor har vi valgt at vi skal 4. og opp. Men han andre er liksom i sånn.....sånn øyne hans. Han vil ikke forstyrre de andre. Tror jeg.

Charlotte: Det er jo spennende. Det er jo å bare prøve. Og så er det jo ikke Set in Stone.

Hilde: Nei, og det var det jeg ikke tenkte å si. Nå kan du begynne den gruppa, men jeg skal ikke vite å dra dit og se. Skal ikke du bli med meg? Så kan jeg være en gang eller to».

Hilde fortsetter å snakke om differensiering i klasserommet og hvordan det noen ganger kan være utfordrende å få det til:

Hilde: «Nei, for det er så vanskelig. Eller det er ikke vanskelig. Sånn som han ene gutten i 7., der som har mattebok i åttende klasse ... Det er ikke noe problem. Men hvis man er syv år og har adferdsproblematikk, så kan det jo være. Det kan være alt fra oppdragelse i høyre, eller det kan være på en måte at han eller hu ikke har en eller annen diagnose, eller faktisk ikke blir forstått. At hjernen tenker annerledes enn det skolen tenker. Så det er et... Vi har liksom hatt Pia inne på observasjon, og vi har det med oss i forhold til hvis det er noen barn vi ikke helt forstår. Hva er det med deg? Men i forhold til det hun snakker om, at man skal ha en gruppe som er fungerende, så kan vi jo ikke heller ta inn ... Selv om det ville vise at han har et høyt leierpotensial, så han ville ødelegge for de andre. Men jeg har fått tilbakemeldinger fra en et trin, ja, egentlig to faktisk, da. Men det er to gutter, da, som har det så bra på den gruppa. Men den ene, han har blitt litt cocky. Og det er jo ikke heldig for han, ikke sant? Og det er jo litt sånn, hvordan regulerer det på en måte? Og hun læreren sa det akkurat i dag, at etter at han har begynt den gruppa, så har liksom til og med åttende klasse, matte det blitt for lett. Og så sier han litt, så har han blitt litt sånn. Og det er jo ikke meningen».

Når det gjelder å starte en gruppe i kommunen til Kari så snakker hun om at det handler om ressurser og hvor man velger å bruke dem. Hun sier at dessverre må de bruke ressursen der det brenner mest, og det er ofte ikke de med stort læringspotensial.

Kari: «Da må du ha en ressurs til, og det får vi ikke. Så da må vi plukket den. Men vi kan jo gjøre det, da må vi plukket den ressursen, av det vi har. For vi har jo en pott på 5,6,7, vi har jo en ressurs. Og da spør det jo hvor vi velger å bruke den. Og da bruker vi den noen ganger der det brenner mest. For vet du hva, det er jo for at vi ikke skal få sjukmeldte lærer. Og da går jo det utover. Da tar, det man plukker først er jo de evnerike, eller de med stort læringspotensial. Ja, det er det man plukker først.

Kari snakker om at tid er en utfordring, men at det kan bli litt løst av at man får gode rutiner. Det er hun jo også inne på i delen om differensiering. Hun synes også det kan være vanskelig som lærer å slippe dem av gårde, for man må ha kontroll på at de har rota i bunn.

Kari: «Men jeg ser vi får til mer og mer den differensieringen, jo mer rutinene kommer på plass, for da får vi litt mer tid. Så det er liksom utfordringen også, tenker jeg, at man skal på en måte tørre å sende de raskt av gårde, når du ser at, ok, det her er enkelt, eller her, det her kan de, liksom, at man tørrer da, som lærer. Og så, for eksempel, alltid når vi starter opp, for eksempel med et nytt emne, da må alle begynne der, i rota på en måte. Og så er det jo mange da som allerede kan rota, og så er det liksom, som du tenker deg, jeg ser alltid på Det som stammen, og så greiner det seg utover. Og da tenker jeg sånn, atte med den gruppa jeg har her inne, at hvis jeg ser at multiplikasjonstabellen, det sjekker vi i første uke, og så er det oppstilling, ikke det at de må kun oppstille, men jeg synes det er veldig greit å ha hvert fall på de fire regnene at alt er i orden der. Og så tror jeg også, jo tryggere du er på deg selv, og jo mer kontroll du har i klassen, jo lettere på en måte er det å differensiere, oppover og nedover, eller der du trenger. Men jeg tror du at du må ha den, og så tørre å sleppe dem som løs, da».

Pia er engasjert i temaet barn med stort læringspotensialet. Hun ser at en av de store utfordringene vi har når det gjelder å få nok tilrettelegging for elever med stort lærings potensial kan være mangel på viten og forutsetninger. At for læreren kan det være vanskelig å gjøre en forandring.

«Pia: Ja. Hvor skal vi begynne? Det er nok først og fremst manglende viten. Og manglende, jeg vil ikke si lyst for det er stygt sagt, men jeg vil si fra lærernes side, manglende, hva skal vi si, evne. Hvordan sier vi det? Forutsetningen for at det skjer noe annet, det er at folk faktisk gjør det fysisk. Og det er derfor at all den litteratur som Norge har og som finnes, også utenfor Norge, det er her liksom. Det er jo teori og så er det praksis. Men det er ingen som sørger for at den der praksisen kommer over. Så den faller ned i et hull. Det ene og det andre er at læreren er så vant til å gjøre deres praksis på den måten. Men det med å skifte spole, det er skummelt. Og de har ikke tid heller. De har ikke tid til å endre praksis. Altså det er litt liksom, hvis man kan sammenligne, når jeg går langrenn, det synes jeg er vanskelig. Jeg synes det er skikkelig vanskelig. Fordi at disse veldig smale skiene er jo nede i disse to sporene. Og så går jeg og så ser jeg at det kommer en fyr. Jeg går kanskje i venstre side. Jeg må jo gå i høyre, men så skal jeg gå og snakke med kjæresten min. Og så må jeg skifte over til ham der. Det er da mer for, det der ski opp der, kjempevanskelig. Så jeg blir egentlig her, og så må han der, han må gå

rundt meg, for jeg er sånn, jeg tar de igjen. Hindring er at det man sier og det man formidler er hensiktsmessig ikke blir gjort, rent praktisk».

Charlotte: «Men tenker du at det ligger bare hos lærerne? Tror du det ligger litt hos ledelsen også?»

Pia: «Det ligger hos ledelsen, og det ligger hos foreldrene. Fordi at de barn man skal jobbe med, sammen med, også kan være som mange barn i dag at de er for urolig. Altså de synes de er for dårlige til å gå i skolen. Man taler jo veldig mye om det, det er veldig mye uro i klassene. I hele, i hvert fall i Danmark, og i hvert fall i Norden. Jeg vet ikke hvordan det er i USA eller andre steder, men det er veldig mye uro. Man er redd for barna, man er redd for lærerne, man er redd for at det liksom, det er dem som styrer faktisk. Og så er det vanskelig å liksom, at den uro som de gjør at det er vanskelig å slippe fri».

## 4.4 Oppsummering

I resultatdelen av denne forskningen er lærerens perspektiver fra intervjuene presentert. Det er undersøkt hvordan tilrettelegging for elever med stort læringspotensial kan gjennomføres både i klasserommet og i en egen gruppe. Hindringene som lærerne opplever i å tilrettelegge på best mulig måte er også blitt undersøkt. Disse funnene vil bli diskutert nærmere i drøftingsdelen. Det første informantene mine og jeg er opptatt av er behovet for informasjon ut, nesten som reklame som Pia sier. For at man skal gjøre noe, må man vite om utfordringene de har og hva man kan gjøre. Informantene er også opptatt av at grunnen til at vi skal tilpasse til disse elevene ikke er for å skape små genier, men at vi gjør det for at elevene skal trives på skolen. Vi gjør det for at de skal se en mening i å være på skolen og for at ikke vi skal få elever som faller fra når de etter hvert møter utfordringer og ikke har de strategiene de trenger for å håndtere disse. Vi gjør det for at vi ønsker oss en skole som kan ta vare på disse elevene, som kan motvirke at de kanskje blir mobbet. Det er to hoved måter for tilpasset opplæring vi snakker om i intervjuene, det handler om differensiering i klasserommet og en gruppe for barn med stort læringspotensial som møtes i en gang i uka for å jobbe fort eller forske. Dette er da tenkt at de skal kunne ta med inn i klasserommet og bruke under vanlige timer, når de har vist at de kan «rota». Det siste funnet går ut på at de utfordringene læren møter når de skal tilpasse til barn med stort læringspotensial. Her kommer vi tilbake til dette med kunnskapen i

skolen, lærerne ønsker mer kunnskap ut i skolen. En annen utfordring som dras opp, er ressurser og veien fra teori til praksis.

## 5 Diskusjon

Med en opplæringslov med fokus på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 2023), er det avgjørende å anerkjenne og imøtekomme behovene til alle elever, inkludert de med stort læringspotensial. Mens disse barna ofte blir assosiert med akademisk suksess, kan deres unike behov og utfordringer noen ganger bli oversett. «Dersom utdanningssystemet nasjonalt og lokalt hadde lyktes med å tilpasse opplæringen for alle elever, ville en NOU om elever som har et større potensial for læring enn andre, vært unødvendig» (NOU 2016: 14, 2016). Denne NOU begynner å bli gammel, men sett fra mine informanter, så er vi fortsatt ikke helt i mål, med den tilpassingen vi så gjerne ønsker at disse elevene skal få. I dette kapitlet vil vi utforske betydningen av anerkjennelse og tilpassing for de ulike typene barn med stort læringspotensial, vi vil også se på hvilke hindringer informantene møter i arbeidet med å tilpasse til barn med stort læringspotensial. Gjennom en drøftelse av relevante sitater og perspektiver fra forskning og praksis, vil vi undersøke hvordan skoler og lærere kan bidra til å skape et læringsmiljø som fremmer trivsel og suksess for alle elever. Ved å forstå de unike behovene til disse barna og tilby tilpassede læringsmuligheter, kan vi bidra til å realisere deres fulle potensial og fremme en mer rettferdig og effektiv utdanning for alle. Jeg ønsker å minne om at problemstillingen: Hvordan opplever lærere mulighetene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial i skolen?

### 5.1 Anerkjennelse

I første del av empirien snakker læreren om viktigheten av at elever med stort læringspotensial blir kjent for alle som arbeider i skolen. Pia går så langt som å si at vi må drive med reklame får å få ut informasjonen til folk, og Hilde forklarer at hun selv kunne ha vanskeligheter med å se det, før hun nå i år har blitt kurset på temaet. Dette stemmer godt overens med noe av budskapet i NOU 2016:14 som trekker frem at det er for lite kunnskap i skolen rundt temaet barn med stort læringspotensial (NOU 2016: 14) og at det kanskje ikke har blitt så veldig mye bedre på de åtte årene det er siden NOU 2016:14 ble skrevet. Heldigvis blir det gradvis mer oppmerksomhet rundt det, kommunen som Hilde

og Pia arbeider i, jobber nå med å kurse de ansatte på dette området. Det har også blitt et tema i pedagogikk faget på lærerskolen. Så nye lærere vil få med seg informasjon om disse barna. Men selv med en tre timers økt på universitetet om barn med stort læringspotensial, må man som lærer fatte interesse i dette. Som Pia sier må vi prøve å se hele barnet, vi må prøve å se disse barna med «hjertet».

Pia er godt opplært på området barn med stort læringspotensial og har jobbet med dette i mange år, det er hun som nå kurser lærerne i temaet. Hun ønsker å få frem at elever med stort læringspotensial trenger tilpasninger i klasserommet, og at de har utfordringer på linje med de som ligger under gjennomsnittet av intelligens. Hvis vi skal se dette i lys av de forskjellige arketyperne forklart av (de Klerk, 2024), så kan vi se at den suksessfulle og den autonome kanskje klarer seg greit i dagens skole, de trives, men kunne trives bedre hvis de fikk mer tilpasninger. Den suksessfulle er perfektjonist og liker ikke å gjøre feil og uten utfordringer lærer den seg heller ikke å håndtere å gjøre feil i skolen. Den skjulte, den dobbelt eksepsjonelle, den utfordrende og den i fare for drop out, klarer seg kanskje ikke like bra. Det er disse elevene Hilde og Pia sier at de leter spesielt etter når de har begynt å indentifisere elever med stort læringspotensial. Hilde sier at hun ser etter «de som ikke får det helt til». Pia er også fokusert på at det viktigste med å tilpasse til disse elevene er at de skal trives i skolen, hun kaller det et «trivselsprosjekt». Som vi ser fra opplæringsloven så har alle barn i skolen rett til et miljø der de er trygge og et miljø som fremmer trivsel (Opplæringslova, 2023).

Pia opplever at ikke alle lærere ikke er like opptatt av å oppdage disse barna og trekker frem andre ting som disse elevene også kan slite med. For eksempel at noen av de forstår mer av den voksenes verden enn de er emosjonelt klare for. Dette er man kanskje ikke klar over, hvis man ikke har like god kunnskap om elever med stort læringspotensial. Kanskje får et barn på 6 år med seg at det er krig i Gaza, eller Ukraina og utvikler bekymringer rundt dette. Så er de ikke modent nok til å bearbeide det, også fanger kanskje ikke de voksne opp det at de har bekymringer, og for eksempel sover dårlig. Når man da har et barn som er sensitiv, nysgjerrig og har god hukommelse, som kanskje får med seg det meste (Silverman, 1993), (de Klerk, 2024) og (Damsgaard & Opsahl, 2016) så kan dette føre til at eleven ikke følger med på skolen, eller at den er i dårlig humør eller er veldig lite interessert i det som skjer på skolen. Noen av disse elevene forstår og bruker aktivt sarkasme og humor (de Klerk, 2024), dette kan føre til at de blir misforstått av lærere og andre elever, og at de da kan utvikle en dårlig relasjon. Kari er veldig opptatt av at for å kunne tilpasse riktig til disse elevene, så må man ha en god relasjon og kjenne dem godt.



Pia og Kari forteller om elevene på litt forskjellige måte. Pia har opplevd flere steder at barn med stort læringspotensial er «sagt med kjærlighet rare», og at de opplever å bli mobbet. Dette står det også om flere steder i teorien for eksempel i (Børte et al., 2016). Det jeg tenker, er at Kari trekker frem noe interessant. I hennes klasse virker det som om elever med stort læringspotensial blir beundret av andre. De har et stort ordforråd og kan snakke og forstå på et mer avansert nivå, noe som blir sett på som positivt hos de andre. Det er interessant at Pia sine erfaringer, som matcher med forskning (Børte et al., 2016) ikke alltid stemmer, og at i noen klasser kan de se på det på en litt annen måte. Kari forteller at også i hennes klasse har elevene med stort læringspotensial en del sosialt å jobbe med. Kari forteller om at hun har flere i hennes klasse. Jeg undres over: hun har en klasse med ca. 40 elever. Børte et al. forteller at ca. 2-5% av elevpopulasjonen kan ha stort læringspotensial (Børte et al., 2016). 5% av 40 er 2, så har hun kanskje over gjennomsnittet av elever med stort læringspotensial i sin klasse eller så er hun spesielt god på å legge merke til akkurat disse elevene. Nå er ingen av elevene det er snakk om utført noe WISC test på. Så kanskje kan det være en blanding av barn med stort læringspotensial og høytpresterende elever. Kari er opptatt av å utfordre der hun kan, men ikke så mye at det dreper læringsleden.

Det med læringsglede kan være en utfordring generelt, elever med stort læringspotensial spesielt. Det kan sees som viktig for elever å arbeide innenfor det Vygotsky kaller den proksimale utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Pia legger det frem som at hvis man jobber utenfor det man har potensial til å klare med hjelp, så kan man utvikle stress og depresjoner og hvis man jobber med det som man allerede kan er man i fare for å utvikle «bore-out», til sammenligning med «burn-out». Alle informantene er opptatt av å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial, det er kanskje ikke så rart siden jeg har valgt de ut fordi de var gode til nettopp dette. De opplever også at de kanskje ikke får gjort nok for disse barna, men som Hilde sier: Det er bedre enn det var, før de lærte om barn med stort læringspotensial.

## 5.2 Tilpasset opplæring

Når man arbeider med barn med stort læringspotensial er det viktig å ta seg tid til å bli kjent med eleven. Det er viktig å kartlegge hvor elevene ligger faglig. Det er vanlig at disse barna har en sterk motvilje til for mye repetisjon, og ofte har de allerede hatt en del av dette (Børte et al., 2016). Pia og Hilde sier at med for mye repetisjoner så «dør» disse elevene. Da mener de selvfølgelig ikke at de dør,

men at for mye repetisjon kan være med å drepe læringsgleden demmes. Pia og Hilde opererer med å si at eleven må vise på tre oppgaver hva de kan og at de kan det som Kari kaller rota på treet. For alle lærerne er opptatt av at elevene ikke skal få kunnskapshull, og at det er viktig at de har den grunnleggende kunnskapen før de eventuelt beveger seg inn på litt mer avanserte oppgaver. Kari sier at kanskje må de gjøre fem oppgaver som viser hva de kan, og så kan de bevege seg videre. For å kartlegge nivået til elevene sier handlingsplanen til Lillestrøm kommune, at man kan be de fylle ut tankekart med hva de kan om temaet, man kan la de ta den avsluttende prøven til temaet før temaet begynner. I matte, norsk og engelsk er det mulig å gi dem kartleggerne til eldre trinn for å finne ut hvor de ligger an i forhold til samme alder eller flere trinn over (Lillestrøm kommune, 2021). Det er viktig å huske at selv om barn med stort læringspotensial har evner til å prestere på et høyt nivå, betyr ikke det automatisk at de kan alt. Det og bare flytte dem til et høyere nivå i læreboken eller på et nettsted uten tilstrekkelig støtte og veiledning er ikke tilstrekkelig. De trenger instruksjon og oppfølging fra en lærer som kan støtte dem underveis. Selv om de ikke trenger like mye repetisjon som andre elever, trenger de fortsatt veiledning for å maksimere sitt potensial. Børte et al. beskriver det som at repetisjon kan være svært uheldig for disse elevene (Børte et al., 2016). Som sett under delkapittelet om de forskjellige typene barn med stort læringspotensial, kan disse elevene ha ganske forskjellige behov. Når man arbeider med barn med forskjellige type utfordringer kan det være en fordel å prøve ut litt forskjellige tilnærminger, slik at man finner det som fungerer best for den elevtypen du har foran deg til det gitte tidspunktet. Ingen elever er like og Ola kan ha forskjellige behov en Kari. Det viktigste er at vi prøver å gjøre noe, etter at man har prøvd et tiltak i en gitt tid, så går man tilbake og evaluerer.

Pia understreker at vi ikke tilrettelegger for disse elevene for å skape små professorer, men for å øke deres trivsel. Hun påpeker også at en positiv bieffekt av å imøtekomme deres behov er, at vi kan utnytte ressursene disse elevene representerer. På den annen side, hvis vi ikke møter deres behov, kan det føre til at de dropper ut av videregående skole og ikke realiserer sitt fulle potensial (de Klerk, 2024). Dette kan resultere i en kostnad heller enn en ressurs. Informantene mine snakker om at elever med stort læringspotensial trenger også å lære seg disiplinen det er å gjøre noen som er kjedelig. Men om alt de gjør gjennom hverdagen er kjedelig og at de ikke lærer noe, så slutter de å se mening i det de gjør på skolen. De får ikke noe mestringfølelse og det hele kan virke meningsløst. Pia er spesielt opptatt av at elevene bør øve på å gjøre noen oppgaver hjemme også, som ikke alltid er like gøy, men som er ting de trenger å lære i huset. Hun er også opptatt av god variert undervisning og forteller om at det ikke er mye motivasjon og glede over å jobbe i den samme boka hver dag gjennom hele året.

Hun sier at barn allerede er litt lei av å gå på skolen fordi det er en form for tvang i det og at man gjerne kan lære bort ting til elevene ved å bruke det elevene er interessert i. Det kan treffe flere av disse elevene da de gjerne har god tålmodighet og arbeidsevne til det som interesserer dem (de Klerk, 2024). Hilde forteller at på hennes skole prøver de å gi elevene autentiske leseopplevelser som passer til i samfunnet, at de leste om vaksiner under korona pandemien og at de leste som strømsjokk i fjord. Dette kan også være en fordel for disse elevene som gjerne sliter med at de ikke ser mening i alt de skal lære og at de kanskje trenger denne meningen for å være motivert. Pia har et fint tak på det der hun snakker både om elevmedvirkning og variert undervisning. For meg virker det som om alle læreren er opptatt av variert undervisning, og kanskje er det det som er hemmeligheten med å tilpasse til disse elevene, og variere litt og la dem få bestemme litt. På en annen side må vi også lære dem at noen ting må man gjøre selv om man ikke har lyst. Man ønsker ikke fremtidige voksne som kommer ut i samfunnet å bare gjør det de har lyst til å gjøre.

Uansett er både informantene og opplæringsloven opptatt av at skolen skal være tilpasset til alle uansett hvilke forutsetninger de har. Det finnes forskjellige måter å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Jeg nevnte tidligere at en del organisatoriske tiltak har jeg valgt bort å skrive om, det er rett å slett ikke plass, ikke er det relevant i forhold til hva jeg og mine informanter har snakket om heller. Jeg ønsker derimot å løfte at akselerasjon det å hoppe over klassetrinn er mulig, det er også mulig å begynne tidlig på skolen, eller å akselerere i noen fag. En elev kan kanskje ha matte i ett eller to klassetrinn over. For å gjøre dette trenger man et barn som ikke er redd for å bli sett på som andelenes, man vil også trenge at barnet er motivert for dette. Det er det kanskje ikke alle som er. Informantene og jeg har ikke snakket om akselerasjon siden det er litt på utsiden av tilretteleggingen i klasserommet, men som man ser i delkapittel 2.3.2 kan dette være en fin løsning for noen. En annen ting som man kan tenke på ved dette er hvordan er inkluderingen og klasse miljøet tilrettelagt for å få en elev som er etc. 2 år inn i klassen? Hvis man går i 3. er man da klar for å få inn en 6. åring i klasserommet? Og selv om eleven kan være langt fremme faglig, så trenger kanskje eleven å lære det sosiale rundt det å gå på skolen. I tillegg har man fag i skolen som ikke handler om hvor god man er i matte eller hvor god man er til å lese, eller engelsk for den sakens skyld. Disse fagene så lærer man kanskje om steinalderen, og det er det nok ikke alle elever som lærer seg hjemme på egenhånd, men det er grei kunnskap å ha senere. Informantene og jeg har snakket om to forskjellige tilnærminger til å tilpasse undervisningen, og en kombinasjon av disse. Disse handler om differensiering i klasserommet og det å ha en liten gruppe noen timer i uka.

Vi er alle enige i at skolen og læreren må stå for den daglige differensieringen i klasserommet, det kommer inn under tilpasset opplæring i opplæringsloven (Opplæringslova, 2023). Kari setter i løpet av intervjuet ord på noe hun ikke har tenkt så mye over før at hun gjør, dette vil hun bli mer bevist på senere. Det handler om at hun prøver å lære disse elevene hvordan de kan bli mer selvgående og hvordan de selv kan finne ut av ting, i stedet for å vente på læreren som kanskje har mange i kø foran dem. Hun kaller dette en verktøy-kasse. I verktøy-kassen ligger det tenk selv, spør en venn, spør en venn til, om du ikke finner ut av det, spør internett. Det er mye disse elevene og andre elever kan finne ut av med hjelp av internett. Det ligger utallige filmsnutter ute over hvordan man kan løse oppgaver. Kanskje er de forklart på en måte man skjønner bedre en sånn lærer forklarer det? Kari er også opptatt av at rutiner er viktig for at man skal få til differensiering og har et håp om å skape mer selvregulerende elever. Pia snakker også om at det er fint med disse elevene er at de klarer å jobbe en del selv, men at man må være tilgjengelig for å forklare nye ting og hjelpe de hvis de sitter fast. For at elevene skal lære seg god studieteknikk eller verktøykassen som vi Kari snakker om er det viktig at elevene får oppgaver som utfordrer de så de har behov for å bruke denne studieteknikken (Smedsrud, 2012).

I kommunen Pia og Hilde jobber i har de begynt å ha grupper med noen elever de har screenet, som de tenker mest antagelig har stort læringspotensial. De har valgt å starte på mellomtrinnet, og at elevene på småtrinnet skal foreløpig bli dekket av differensiert undervisning. Det handler om økonomi og lærere, for Hilde ser at det kunne være et behov for de yngre også, vi skal se mer på dette i delkapittelet om utfordringer. Det å dele opp i grupper etter evner har vært litt problematisk i lovgivningen, men som sett i delkapittel 2.3.2 har det vært en mulighet ved å tolke begrepet til vanlig, i den nye opplæringsloven åpner det ytterligere for dette (Opplæringslova, 2023). Videre kan man se at forskning på dette feltet sier at det kan være en fordel for elever med stort læringspotensial å delta på denne typen grupper, både sosialt, med tanke på motivasjon og emosjonell utvikling (Børte et al., 2016). I gruppene forklarer Pia og Hilde at de jobber med litt større prosjekter og noen problemløsningsoppgaver. Det gir elevene en mulighet til å ta med prosjektene inn i klasserommet for å jobbe med mens de andre elevene repeterer, når elevene med stort læringspotensial har gjort må oppgavene der de har vist læreren at de kan det de andre elevene arbeider med får de jobbe med prosjektet sitt. Prosjektene er slik jeg forstår det prosjekter om ting elevene synes er interessant og meningsfullt. Pia presiserer at det er viktig med klarer regler og rutiner og at de har læringskontrakt. Hun sier at det er ikke et ballrom på IKEA, det skal være læring og skole i det, men de har fokus på elevmedvirkning. Dette stemmer godt overens med for eksempel Idsøe som snakker om

læringskontrakt og NOU 2016:14. Det var Kari jeg intervjuet først, Kari sitt ønske og drøm for disse elevene er å lage nettopp slike grupper, det de kan samle elever fra 5-7 klasse å bare kjøre av gårde. Kari ser ikke mulighetene til å få til dette på hennes skole, det er ikke ressurser til det, dette skal vi se mer til i kapittelet om utfordringer.

## 5.3 Utfordringer

Temaet om utfordringer knyttet til tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial var engasjerende for informantene. Vi snakket om at mye handler om tid, noe handler om adferd både hos elever med stort læringspotensial, men også hos deres medelever. En del kan handle om kunnskap hos læreren. Det kan også handle om mulighetene læreren har for å overføre teorien de har lært til praksis. Pia har en mening om dette, denne passer godt til det som står i NOU 2016:14, det det både står at vi trenger mer forskning på feltet, vi trenger at kunnskapen kommer ut til lærerne, vi trenger også som lærere, handlingsrom til å forandre praksis (NOU 2016: 14). Pia snakker om at det er manglende viten, at det er derfor vi må som hun nevnte tidligere nesten reklamere, snakke om temaet så ofte vi kan, så fler og fler får øynene opp for barn med stort læringspotensial og hva det vil si og hva de trenger. Videre så snakker Pia om det hun ikke helt vil kalle lyst, men kanskje forutsetninger for å endre. Hun sammenligner det med når hun går på ski og går i sporet ved siden av den hun går tur med. Hun snakker om at det er ett hull mellom teori og praksis å at det ikke alltid er like lett å komme fra den ene siden til den andre. Kanskje litt som elevene med stort læringspotensial ikke alltid trives så godt ned i sin lærings grop, er det også ubehagelig for lærerne i denne gropen. NOU:2016 14 forteller om at det er viktig at kunnskapen om disse barna kommer inn på lærerskolen (NOU 2016: 14), på USN har vi lært om barn med stort læringspotensial, så det er tatt ett skritt i riktig retning på den fronten.

Adferd trekker både Kari og Hilde frem som faktorer som påvirker tilrettelegningen til barn med stort læringspotensial. Dette tror jeg mange lærere kan kjenne seg godt igjen i. Som lærer vil du ha mange baller i lufta samtidig og det er flere enn elever med stort læringspotensial som skal tilpasses til. Du har ofte ikke tid til alt du ønsker å få gjort, Kari er ærlig på det og sier at ofte må de ta å sette inn tiden og ressursene sine der det brenner mest, så lærere og elever på skolen skal få en fin hverdag. Hun sier at ofte er det adferd som forstyrrer i klasserommet de bruker ressursene sine på. Dette er forståelig at man må gjøre til tider. Heldigvis er det en del differensiering man kan gjøre i klasserommet uten at det krever alt for mye ressurser og innsats. Hilde forteller om en elev som har matteboken til trinnet over

å trives med det. Kari snakker om verktøykassen og håpet om å skape selvregulerte elever med rutiner og frihet under ansvar. Ofte må man kanskje føle seg litt frem, og som Hilde snakker om så er alt bedre enn ingenting.

## 6 Konklusjon

«Dersom utdanningssystemet nasjonalt og lokalt hadde lyktes med å tilpasse opplæringen for alle elever, ville en NOU om elever som har et større potensial for læring enn andre, vært unødvendig» (NOU 2016: 14, 2016). Det er lenge siden Hofset (1969) satt evnerike barn på dagsordenen. Det begynner til å med å bli lenger siden NOU 2016:14 ble skrevet. Fortsatt opplever jeg at når jeg nevner barn med stort læringspotensial så er det ikke alle som vet helt hva det er og hvordan man tilrettelegger for dette. Jeg har vært heldig og fått snakket med noen som er opptatt av barn med stort læringspotensial, og noen som begynner å bli gode til å oppdage dem og å tilrettelegge for dem. Informasjon om tema, har jeg funnet ut sammen med informantene og tidligere forskning at er viktig. Temaet blir tatt opp på universitetets opplæring av lærere nå, men de lærerne som allerede er i skolen trenger ikke nødvendigvis å ha den kunnskapen. Hvis vi skal lykkes både nasjonalt og lokalt med å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial, så må det ut informasjon til lærerne som arbeider i skolen. Det er fint når man har lærere på en skole som er bevist på temaet og jobber med det i sin klasse, men hvis det kan bli tatt inn på kommune nivå slik som for eksempel Lillestrøm kommune, Stavanger kommune og kommunen informantene mine er fra, så blir den ett helt annet fokus på det og vi får informasjonen om disse elevene ut. Jeg sitter igjen med et håp om at hvis noen leser denne masteren så skal de sitte igjen med litt av det «blikket» informantene mine snakker om, at de vet litt hva de skal se etter. Så kan man gjerne prøve seg litt frem i tilretteleggingen, kanskje besøke siden til (de Klerk, 2024) og lese om de forskjellige arketyperne og hva de trenger. Når jeg leser disse typene så dukker det elever opp i hodet mitt som jeg tenker kunne hatt godt av litt tilrettelegging, og anerkjennning for at det er ikke alltid greit å sitte i klasserommet å kjede seg hele dagen. Når man ikke lærer noe, er det vanskelig å se en mening med å være på skolen. For vi er jo der for å lære, og for å bli dannet, men det er det nok ikke mange elever som tenker over. Så informasjon er viktig. I forhold til tilpasninger har jeg lagt frem noen tilpasninger som mine informanter jobber med i sine klasser. Kari som snakker om verktøykassen hun skal lære elevene å bruke, så de er bevist på at det er nettopp dette de gjør. Gruppene som Pia og Hilde snakker om, som er to timer i uka, men som skaper et lyspunkt for trivselen til disse elevene. Og differensiering i klasserommet er viktig. Så må man alltid som

lærer prøve seg litt frem å se hva som passer for akkurat den eleven man har foran seg. Et tiltak trenger ikke nødvendigvis alltid å passe til denne eleven. Da har man alltid muligheten til å prøve noe nytt. Jeg er opptatt av at elever må få kjenne litt på læringsgropen eller den proksimale utviklingssonen for å lære, og for å håndtere å stå i læring, alt skal ikke nødvendigvis være gjort på 2 minutter, slik at man sitter resten av timen å vente på at klassen skal bli ferdig. Dette kan skape frustrasjon og mistrivsel. Noe nyttig jeg fikk ut av intervjuene er at vi kan gjøre noe, men vi får kanskje aldri til å gjøre nok, slik at det blir for alle de forskjellige typene med elever vi har i klasserommet. Som Hilde sa: «Alt er bedre enn ingenting». Jeg vet og informantene vet at det er mye arbeid og ansvar som ligger på lærerne, lærere har mye å gjøre og det er skummelt å gjøre forandring. Håpet er at man sakte, men sikkert kan prøve oss litt frem så tilretteleggingen er der for å skape en bedre hverdag for disse elevene. Mye kommer tilbake til det jeg føler at lærerskolen i seg selv har handlet mye om. Det handler om variert undervisning, som Pia sier: «Ingen ønsker å se på den samme boka hver dag i et år». Det handler om å skape et klassemiljø der elevene trives og lærer. Det handler om motivasjon og tilpasset opplæring. Dette vet alle lærere og mange er gode på det.

# Litteraturliste

- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Børte, K., Lillejord, S., & Johansson, L. (2016). *EVNERIKE ELEVER OG ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL - En forskningsoppsummering*. Kunnskapsenteret for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254019980213.pdf>
- Damsgaard, H. L., & Opsahl, M. (2016). “Det smarteste var å ikke være smart” – evnerike elevers skolelivskvalitet. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/det-smarteste-var-a-ikke-vare-smart--evnerike-elevers-skolelivskvalitet/>
- de Klerk, S. (2024). *Arketyper – elever med stort læringspotensial*. <https://evnerikeelever.no/arketyper-elever-med-stort-laeringspotensial/>
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Geertz, C. (1973). “Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture”. I *The Cultural Geography Reader*. Routledge.
- Hofset, A. (1969). *Evnerike barn i grunnskolen*.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Fagbokforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillestrøm kommune. (2021). *Kvalitetsplan barnehage og skole—Barn og elever med stort læringspotensial*. Utgitt av Pedagogisk-psykologisk avdeling ved Tjenestemråde Oppvekst i Lillestrøm kommune,. [https://www.lillestrom.kommune.no/globalassets/pdf/oppvekst/kvalitetsplaner/kvalitetsplan-barnehage-og-skole--stort-laringspotensial--versjon-10\\_2021.pdf](https://www.lillestrom.kommune.no/globalassets/pdf/oppvekst/kvalitetsplaner/kvalitetsplan-barnehage-og-skole--stort-laringspotensial--versjon-10_2021.pdf)
- Meld. St. 20 (2012–2013). (2012). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- NOU 2015: 8. (2015). Til Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>



- Nou 2016: 14. (2016). *Mer å hente—Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nu201620160014000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov&fbclid=IwAR3G\\_KTtoXFOBIYWBEEScpukJFLLaZrJA6g28jv7Rvm7IALHWltTEJ6c7e-4\\_aem\\_ASB5pWG\\_UFqKdj6Zls9Ch0BUCzFYeqoKxaP7d\\_cpr2Z0q3\\_v\\_vUlnPSz2Pb3D3S34PtZ5kjOvX0Eu7DKm\\_tbSG\\_W](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov&fbclid=IwAR3G_KTtoXFOBIYWBEEScpukJFLLaZrJA6g28jv7Rvm7IALHWltTEJ6c7e-4_aem_ASB5pWG_UFqKdj6Zls9Ch0BUCzFYeqoKxaP7d_cpr2Z0q3_v_vUlnPSz2Pb3D3S34PtZ5kjOvX0Eu7DKm_tbSG_W)
- På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (Praksis)*. (2021, april 23). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/oppvekst-og-utdanning/pa-soken-etter-de-gode-praksisene-i-spesialpedagogikk-praksis>
- Silverman, L. (1993). *About*. Gifted Development Center. <https://gifteddevelopment.org/about>
- Skogen, K., & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn—En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Smedsrud, J. (2012). *Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/sentrale-utfordringer-ved-definisjon-utredning-og-identifisering-av-evnerike-barn/>
- Smedsrud, J., & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Stavangerkommune. (2017, oktober 18). *Elever med stort læringspotensial | Stavanger kommune*. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/elever-med-hoyt-laringspotensial/>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Vedvik, K. O., & Holterman, S. (2019, november 14). *Høyt intelligente jenter oppdages ikke av lærere*. <https://www.utdanningsnytt.no/evnerike-barn-pedagogikk/hoyt-intelligente-jenter-oppdages-ikke-av-laerere/219793>

# 7 Vedlegg

## 7.1 Vedlegg 1 Informasjonsskriv til informanter



### VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

#### «På søken etter de gode Praksisene I Spesialpedagogikk (PraksIS)»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske den spesial pedagogiske praksisen i barnehage og opplæringssektoren i ulike regionene i Sørøst-Norge. Prosjektet retter søkelyset spesielt mot den gode praksisen i regionen Sørøst-Norge. I dette skrive gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Vi ønsker å intervju kommunalt eller privat ansatte i ulike regioner i Sørøst-Norge. En informant (lærer, spesialpedagog, barnehagelærer eller PP-tjener) som jobber med det spesialpedagogiske tematikkområdet som studenten (intervjueren) har valgt som sitt fokusområdet. Hensikten er å utforske ulike praksismetoder på tematikken – på leting etter hva som fungerer av spesial pedagogiske praksis i regionen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet springer ut av et samarbeid mellom Fakultet for humaniora-, idretts- og utdanningsvitenskap, EVU ved Universitetet i Sørøst Norge (USN), Vest-Telemark kommunene (Tokke, Kviteseid, Seljord, Nissedal og Fyresdal, samt Kommunene Tinn og Åmli) og Vestfold og Telemark Fylkeskommune. I prosjektet deltar forskere og studenter fra enten et skreddersydd masteremnet ved IPED fakultetet eller fra en nyoppstartet mastermodul i spesialpedagogikk på GLU. Over 5 år vil prosjektet inkludere studenter og informanter fra flere ulike regioner hovedsakelig i Sørøst-Norge. Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet og forskningsprosjektet er tilknyttet forskningsgruppen Oppvekst og utdanning. Prosjektet ledes av Kathrine Bordevich.

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

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer. Disse intervjuene er temabaserte og vil ha form som naturlige samtaler rundt noen få temaer med noen få forhånds spørsmål. Vi ønsker å få vite hva du holder på med til daglig av spesialpedagogiske praksisoppgaver, hva dine interesser er, hva du opplever er utfordrende, for så å ha mer inngående samtaler rundt hvordan du praktisk jobber rundt et/to spesialpedagogiske temaer i hverdagen. Et intervju varer gjerne 30-45 minutter, men det kan også være litt lenger. Dersom du gir din tillatelse, vil vi ta lydopptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet og anonymisert. Lydopptakene slettes når prosjektet er ferdig.

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

Valget av informanter er på bakgrunn av at de er kjent (i skolen, barnehagen eller PPT) for å mestre de spesialpedagogiske teamene som studentene har i fokus. Ditt navn er funnet gjennom at informantene spør med kollegaer/studenter/rektorer eller styreere om de kjenner noen som jobber godt med eget valgt tema.

#### Det er frivillig å delta

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Lydopptakene og de nedskrevne samtalene vil kun være tilgjengelige for prosjektgruppen.
- Prosjektgruppen består av noen få forskere ansatt på USN og som deltar i prosjektet, samt vil noen masterstudenter kunne få tilgang til noen få deler av materialet i perioden hvor de skriver sine arbeidskrav/artikler/avhandlinger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode/koblingsnøkkel som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og sikret fra det som er skrevet ned og anonymisert. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver, innelåst/kryptert for andre enn prosjektgruppen.
- Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil kunne være mastergradsavhandlinger, vitenskapelige artikler, fagartikler, kronikker eller lignende.

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

Prosjektet vil årlig utvides med studenter og informanter i 5 år og skal avsluttes 31. desember 2026. Da vil lydfilene, personopplysningene og koblingnøkkelen ødelegges. Kun anonymisert datamaterialet vil beholdes etter det.

#### **Dine rettigheter**

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

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

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har man søkt NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – som nå har byttet navn til - Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør) for vurdering av behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket og fått prosjektet godkjent.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Prosjektleder Kathrine Bordevich på epost; [Kathrine.bordevich@usn.no](mailto:Kathrine.bordevich@usn.no) eller på telefon 97572734
- Vårt personvernombud Paal Are Solberg på e-post ([personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)) eller telefon 35 57 50 53.

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

- Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør) eller via spr. Benytt linken: [Kontakt oss \(sikt.no\)](#) eller på telefon: 73 98 40 40

## Utfyllende informasjon om anonymitet i prosjektet

I prosjektet anonymiserer vi opplysninger om deg når vi lagrer transkriberingene og når vi publiserer informasjon for eksempel gjennom artikler eller holder foredrag om prosjektet.

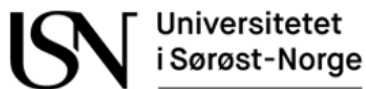
Her er litt informasjon om hvordan vi anonymiserer:

- Bytt alltid ut navn med et fiktivt navn.
- Vi vil minne om at dere har yrkesmessig taushetsplikt, og ikke kan dele opplysninger som kan føre til at noen enkeltpasienter kan gjenkjennes. Ber dere vær spesielt oppmerksomme på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser."
- Intervjueren noterer kun om du jobber i barnehage, barneskole, ungdomsskole, videregående eller annet.
- Ditt bidrag er kjempeviktig. Gjennom prosjektet kan vi lære mer om «laget rundt» barn og unge i oppveksten sine utfordringer rundt spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, men aller viktigst hvordan vi best kan tilrettelegge for alle i oppveksten.

Med vennlig hilsen

Kathrine Bordevich  
Forskningsleder for prosjektet  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Telefon 414 71 590 - [Kathrine.bordevich@usn.no](mailto:Kathrine.bordevich@usn.no)

## 7.2 Vedlegg 2 Samtykkeerklæring



### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)**» 2021-2026, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at anonymiserte opplysninger fra intervjuet publiseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 2026.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.3 Vedlegg 3 Taushetserklæring

### Tilgang til data

Jeg, Charlotte Johansen, får med dette tilgang til data fra prosjektet «På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk» grunnet deltakelse i prosjektet som student. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med mitt arbeidskrav/eksamen/masteravhandling som skrives i prosjektet. Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Universitetet i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte (på passord-beskyttet område, kryptert minnepenn el.) i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir.

Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.

Jeg er innforstått med at bakveisidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi prosjektmedlemmer beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Universitetet i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:

Charlotte Johansen  
Student

**Kathrine Bordevich**  
Prosjektleder

## 7.4 Vedlegg 4 Godkjenning fra sikt



[Meldeskjema](#) / [På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk \(Praksis\)](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
561518

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
18.10.2023

**Tittel**

På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (Praksis)

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sorøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Kathrine Bordevich

**Prosjektperiode**

01.10.2021 - 31.12.2026

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2026.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**TAUSHETSPLIKT**

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.)

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 7.5 Vedlegg 5 Intervjuguide

### SELVE INTERVJUET

#### INFORMASJON I OPPSTARTEN AV INTERVJUET

I starten av intervjuet må du informere om;

Litt om deg selv; At du tar en master, hvilket? Og litt om deg selv.

Dette er en del av din masteroppgave, men også en del av et forskningsprosjekt «på søken etter de gode praksisene i regionen» - informasjon om dette har du allerede sendt personen i forkant (hvis du har gjort det)

Anonymitet, konfidensialitet

At du ønsker å ta opptak for å transkribere intervjuet, og anonymisere det ytterligere slik at ikke første, andre og tredjehåndsupplysninger ikke kommer frem på noen måte. Minn på at de har en taushetsplikt som de å må ivareta under intervjuet. Også sted og skole blir anonymisert. Lydfilen oppbevares på sikre sider på USN, kun tilgjengelig for prosjektlederne og slettes når forskningsprosjektet er ferdig.

At det er helt frivillig og at man når som helt kan trekke seg underveis i prosessen, Ønsker de å trekke seg i starten eller underveis, er det selvsagt frivillig. Da må du finne en ny informant.

Altså en oppsummering av det som står i informasjonsskrivet du sendte ut i forkant!

Du skal gjøre intervjuet mest mulig som en naturlig samtale, men komme inn på noen av spørsmålene underveis.

*Kan du fortelle kort om hvilken enhet du jobber i (skole/barnehage/PPT/annet)?*

*Jeg lurer på hva du utdannet deg til og når du ble ferdigutdannet?*

*Kan du fortelle litt om hvilke spesialpedagogiske arbeidsoppgaver du ofte jobber med på din arbeidsplass?*

*Kan du fortelle litt om det er noen spesialpedagogiske områder som du syntes det er utfordrende å stå i?*

*Vil du fortelle litt om prosjektet?*

*Hva legger du i begrepet barn med stort læringspotensial/ evnerike barn?*



Tenker du at barn med stort læringspotensial trenger tilpasninger i skolen? I tilfelle hvorfor?

Kan du fortelle om hvordan du tilpasser til elevene med stort læringspotensial?

Har du noen gang opplevd elever som har stort læringspotensial i andre fag enn de typiske akademiske fagene?

Opplever du at det er fokus på dette blant andre lærere i din krets?

## **MOT AVSLUTNINGEN**

Når det nærmer seg avslutningen så spør du om;

*Opplever du at du klarer å gi nok støtte og bidra til de barna og unge som trenger spesialpedagogisk hjelp?*

*Opplever du at du makter å løfte de der de har behov for det, som sosialt eller faglig?*

*Er det noe du føler er til hindring for deg på arbeidsplassen, for å kunne gi disse barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?*

*Er det noe annet du trenger eller ønsker selv for å kunne bidra og gi barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?*

*Er det noe annet vi ikke har snakket om i dag, men som er viktig å ha med, knyttet til temaene vi har diskutert i dag?*

**AVSLUTT MED Å TAKKE FOR AT INFORMANTEN HAR DELTATT OG VALGT Å BRUKE AV SIN TID PÅ DETTE, OG GJENTA AT ALL INFORMASJON SOM ER GITT ER FRIVILLING, KONFIDENSIELL OG VIL BLI ANONYMISERT.**

LYKKE TIL!