



Universitetet
i Stavanger

ELEVER MED EKSTRAORDINÆRT LÆRINGSPOTENSIAL OG DERES
OPPLEVELSE AV SKOLE OG LÆRERE

En kvalitativ studie om elevenes opplevelse av skole og lærere

Masteroppgave i Utdanningsvitenskap med spesialpedagogikk

Det humanistiske fakultet

1. JULI 2016

UNIVERSITETET I STAVANGET
Carina Helland Østerhus



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap med spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2016 Åpen
Forfatter: Carina Helland Østerhus (signatur forfatter)
Veileder: Professor Ella Maria Cosmovici Idsøe	
Tittel på masteroppgaven: Elever med ekstraordinært læringspotensial og deres opplevelse av skole og lærere Engelsk tittel: Children with extraordinary learning potential and their experience with teachers and school	
Emneord: Ekstraordinært læringspotensial, differensiert undervisning, læreres kompetanse	Antall ord: 35346 + vedlegg/annet: 39305 Stavanger, 01.07.2016

Forord.

Da legger jeg bak meg fem år som student; det som skulle bli en 3-årig bachelor i barnehagelærer ble fort supplert med to år til på mastergradstudiet spesialpedagogikk. De siste 8 månedene med masteroppgavearbeid har vært både utfordrende, givende, spennende og utrolig lærerikt. Tema for oppgaven valgte jeg tidlig i masterstudiet, da fenomenet engasjerte meg på en helt annen måte enn andre tema gjennom masterstudiet.

Jeg ønsker å takke foreldreorganisasjonen Lykkelige barn som har hjulpet meg å få kontakt med målgruppen, videre vil jeg rette en stor takk til informantene for det bidraget de har gitt til oppgaven gjennom intervjuer og til de foresatte som har åpnet hjemmene for meg. Jeg har lært mye av å høre på deres opplevelser og erfaringer og dere har rørt ved noe i meg.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Ella Idsøe for gode veiledningstimer; din kunnskap og engasjement for temaet og for denne oppgaven og ikke minst for dine gode råd og tro på meg og mitt arbeid, selv når jeg har vært sliten og mistet troen litt.

En stor takk til min samboer for hans umenneskelig tålmodighet og som har holdt ut med meg gjennom en intensiv periode, samt 8 år med meg som student. Takk til familie og venner for oppmuntring og for at dere har hatt tro på meg gjennom prosessen. Tusen takk til mamma for korrekturlesing og en evig optimisme og tro på at oppgaven skulle bli ferdig. Sist men ikke minst, er jeg takknemlig for at den lille i magen har oppført seg fint gjennom disse månedene og latt meg ferdigstille oppgaven til nesten normert tid. Nå skal de siste ukene brukes til redebygging før lilles ankomst.

Carina Helland Østerhus

Universitetet i Stavanger

01.07.2016

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
1.0. Innledning.....	5
1.1.0. Oppgavens formål og problemstilling	7
1.2.0. Begrepsavklaring	7
1.3.0. Innhold og oppbygning.....	11
2.0. Teori.....	11
2.1.0. Elever med ekstraordinært læringspotensial.....	12
2.1.1. Teoretiske modeller	12
2.1.2. Karakteristiske trekk og kjennetegn ved elever med ekstraordinært læringspotensial .	14
2.1.3. Kartlegging av elever	17
2.2.0. Behov blant elever med ekstraordinært læringspotensial	19
2.2.1. Nærmeste utviklingszone	20
2.2.2. Differensiert undervisning	21
2.2.3. Å være sosialt annerledes enn sine medelever	25
2.2.4. Emosjonelle aspekter ved elever med ekstraordinært læringspotensial	27
2.3.0. Konsekvenser av mangel på differensiering.....	28
2.3.1. Underprestasjon i akademiske fag	29
2.3.2. Mangel på effektive læringsstrategier	30
2.4.0. Profesjonelle og personlige karakteristika av lærer.....	31
2.4.1. Læreres kompetanse om elever med ekstraordinært læringspotensial	32
2.4.2. Læreres forståelse og engasjement for elever med ekstraordinært læringspotensial ...	34
2.5.0. Den norske skolen i møte med elever med ekstraordinært læringspotensial.....	35
2.5.1. Skolens læringsmiljø	37
3.0. Metode.....	38
3.1.0. Metodevalg og forskningsdesign.....	39
3.1.1. Fenomenologi og hermeneutikk	41
3.1.2. Semistrukturert intervju	41
3.2.0. Datainnsamling.....	43
3.2.1. Utvalg	43
3.2.2. Prøveintervju	45
3.2.3. Gjennomføring	45
3.2.4. Bearbeiding av datamateriell	46
3.3.0. Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	50
3.3.1. Reliabilitet	50
3.3.2. Validitet	50

3.3.3. Overførbarhet	51
3.4.0. Forskningsetiske utfordringer	51
3.4.1. Informert samtykke	52
3.4.2. Konfidensialitet	52
4.0. Resultater og drøfting	53
4.1.0. Tema 1: Elevens interesser i skolen og differensiert undervisning.....	54
4.1.1. Forsering	56
4.1.2. Får elevene nok utfordringer gjennom differensieringen	58
4.1.3. Andre differensieringstiltak	60
4.2.0. Tema 2: Elevenes behov i skolen - læringspreferanser.....	62
4.2.1. Bruk av undervisningsmetoder i klasserommet	63
4.2.2. Vennskapsrelasjoner	64
4.3.0. Tema 3: Personlige karakteristika hos lærere som er viktige for elever med ekstraordinært læringspotensial	67
4.3.1. Opplevelse av relasjon til lærer	68
4.3.2. Å bli sett av lærer i undervisningssammenheng	69
4.4.0. Tema 4: Profesjonelle karakteristika hos lærer som er viktige for disse elevene	70
3.4.1. Tilrettelegging i forbindelse med fordyping i pensum	71
3.4.2. Lærers håndtering av spørsmål han/hun ikke kan svare på	73
4.5.0. Tema 5: Opplevelse av inkludering i skolen og trygt læringsmiljø.....	75
4.5.1. Skolens læringsmiljø	76
4.5.2. Skolens initiativ for å inkludere eleven i klasserommet	77
5.0. Avslutning	79
5.1.0. Oppsummerende drøfting.....	79
5.2.0. Avrunding og konklusjon	83
5.3.0. Metodiske refleksjoner	85
5.4.0. Videre forskning	86
Referanseliste.....	87
Vedlegg.....	96
Vedlegg 1: Godkjenning av prosjekt fra NSD.....	96
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informant og foresatte.....	98
Vedlegg 3: Intervjuguide	99

Sammendrag.

Denne masteroppgaven omhandler elever med ekstraordinært læringspotensial og deres opplevelse av skole og lærere. Med utgangspunkt i dette, ble følgende problemstilling formulert:

«Klarer den norske skolen å dekke behovene til elever med ekstraordinært læringspotensial?»

Jeg valgte å belyse dette forskningsspørsmålet gjennom et kvalitativt semistrukturert intervju, der utvalget var selektert ut fra visse kriterier. Utvalget besto av elever med ekstraordinært læringspotensial, med andre ord elever med en IQ over 130 samt at alle i utvalget var medlemmer i foreningen Lykkelige barn. Sentralt i prosjektet var å belyse teorier og modeller som prøver å forklare hvilke faktorer som er viktigst for utvikling av potensial, samt hvilke karakteristika og behov denne elevgruppen har i skolen. Her ble det også trukket inn forskning og litteratur angående lærerens personlige og profesjonelle karakteristika som blir nevnt som de mest sentrale i møte med elever med ekstraordinært læringspotensial, samt skolens læringsmiljø. Gjennom analyse og tolkning ble både teori og empiri belyst og drøftet. Funnene i studien har vist det samme som litteratur og tidligere forskning på feltet har funnet, elever med ekstraordinært læringspotensial er en svært heterogen gruppe og en kan derfor ikke under noen omstendigheter behandle disse elevene likt. Ut fra analysen av datamaterialet har en sett at elevene i denne studien ikke får dekket behovene sine i skolen av lærerne i tilstrekkelig grad og at det er tilfeldigheter som avgjør om elevene får en lærer som besitter nok kunnskap og forståelse for denne elevgruppen slik at de kan møte dem på en hensiktsmessig måte i skolen.

1.0. Innledning

Opplæringsloven § 1-3 sier at all opplæring skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (2009), samtidig som § 5 understreker at elever som *ikke* får utbytte av den ordinære undervisningen har rett på spesialundervisning (2005). Selv om denne lovgivningen eksisterer ser en dessverre at elever med ekstraordinært læringspotensial *ikke* får den tilpasningen i skolen som de har krav på (Skogen, 2010). Den norske skolen har i lang tid hatt fokus på at tilpasset opplæring skal være for de elevene som har ulike utfordringer knyttet til læring, noe som har resultert i svekket fokus på elevene med ekstraordinært læringspotensial og de behovene denne elevgruppen har med tanke på undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2015). Ifølge Skogen (2010) eksisterer det en del myter om elever med ekstraordinært

læringspotensial, disse mytene er at elever med ekstraordinært læringspotensial klarer seg selv og at en ved å gi denne elevgruppen støtte og hjelp vil det bli ansett som uheldig elitisme. Uheldig elitisme handler om at politikere og samfunnet for øvrig ser på satsing av denne gruppen med elever som en opprettholdelse og satsing av en elite i samfunnet. En tror at disse holdningene har resultert i at pedagogisk og spesialpedagogisk forskning og utdanning derfor ikke har prioritert å tilpasse opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial. Smedsrud & Skogen (2016) spør seg også om det kan tenkes at denne elevgruppen har fått så lite oppmerksomhet i Norge på grunn av tanken om at vi har et utdanningssystem med en inkluderingspolitikk der skolen er for alle. I et inkluderende klasserom har vi et mangfold av elever med helt ulike forutsetninger og læringsbehov, og det stilles høye krav til læreres kunnskap og kompetanse om hvordan legge til rette undervisningen slik at den er for *alle* (Skogen & Idsøe, 2011) Den forskningen som eksisterer på feltet, indikerer at elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for tilpasninger i undervisningen, da elevgruppen er svært sammensatt med tanke på både behov og utfordringer. Selv om dette er en elevgruppe som gjerne allerede presterer svært høyt, kan de likevel stå i fare for å falle ut av skolen på grunn av kjedsomhet og mangel på stimulans fra skolen. Det er derfor viktig at lærere har tilstrekkelig kunnskap om denne elevgruppen slik at de kan tilfredsstille elevenes behov (Skogen & Idsøe, 2011).

Det er i dag et stort behov for anerkjennelse av elever med ekstraordinært læringspotensial i skolen og deres særskilte opplæringsbehov, samt utvikling av retningslinjer som kan ivareta denne elevgruppen gjennom hele skoleforløpet og bør initieres fra politisk hold (Kolberg, 2014). De siste årene er det derimot blitt et økt fokus på elever med ekstraordinært læringspotensial både fra regjeringen sin side men også i media. Kunnskapsdepartementet med kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i spissen oppnevnte i september 2015 et utvalg som blant annet skal foreslå konkrete tiltak som kan bedre opplæringen for elever med ekstraordinært læringspotensial i skolen. Det ønskes et utdanningssystem som favner om denne elevgruppen, da det er snakk om en svært heterogen gruppe. Målet er at skolen skal kunne møte deres behov slik at de får utviklet sitt potensial til faktiske resultater (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Kunnskapsministeren og Kunnskapsdepartementet ønsker med andre ord en helhetlig og langsiktig satsning på elever med ekstraordinært læringspotensial i skolen, og understreker at det trengs økt kunnskap om hva som fungerer for disse elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Med bakgrunn i dette, ble følgende problemstilling formulert;

«Klarer den norske skolen å dekke behovene til elever med ekstraordinært læringspotensial?»

1.1.0. Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med studien er å få en dypere forståelse for elevenes opplevelse av hvordan skole og lærerne responderer på deres behov i skolen. Ved å studere elevenes perspektiv kan denne studien bidra til ny kunnskap om elever med ekstraordinært læringspotensial og hvilke behov de oppgir at de trenger i skolen. En kan også få et innblikk i hvilke karakteristika de opplever som viktige hos lærer, for at de skal få best mulig læringsutbytte i skolen. Det er tidligere gjort flere studier på dette feltet, men da ut fra lærernes perspektiv og på deres opplevelse av hva elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for i skolen. Hensikten med å lytte til elevenes opplevelser er for å løfte elever med ekstraordinært læringspotensial sin stemme opp og frem, de sitter på verdifulle erfaringer, opplevelser og informasjon om hva de selv opplever fungerer eller ikke fungerer for dem i skolen og i undervisningssammenheng. Kanskje kan denne kunnskapen være med å bidra til at samfunnet får en større forståelse for de behov elever med ekstraordinært læringspotensial har i forbindelse med skolen.

Studiene til både Hagenes (2009), Skogen (2010) og Smedsrud (2012) gir indikasjoner på at elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir tilstrekkelig sett og møtt i den norske skolen. Elevene opplever blant annet å mangle tilpasset undervisning, utilstrekkelig forståelse for deres særegenhet fra lærerne og de føler seg ofte misforstått og ignorert. Dette viser at forholdene for elever med ekstraordinært læringspotensial ikke er gode nok i skolen med tanke på at også disse elevene skal videreutvikle deres metakognitive ferdigheter og utvikle gode læringsstrategier (Kolberg, 2014). Den norske forskningen som eksisterer på feltet, konkluderer dermed med at elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir tilstrekkelig ivaretatt på grunn av manglende tilrettelegging og forståelse for disse elevene. Det skal bli interessant å se om denne studien gjør de samme funnene som den foregående forskningen, eller om det blir gjort nye interessante funn.

1.2.0. Begrepsavklaring

I boken «Elever med akademisk talent i skolen» (Idsøe, 2014b) spør forfatteren om det egentlig er nødvendig med et begrep eller en benevnning av denne gruppen med barn. Hun skriver videre at behovet for et begrep springer ut fra at disse barna dessverre alt for ofte ikke opplever å få den nødvendige tilretteleggingen de trenger. Hadde det norske utdanningssystemet derimot hatt et rikt og godt utviklet læringsmiljø som fullt ut tilrettela for alle elevers behov, ville denne begrepssettingen vært unødvendig i skolen. Fokuset burde

ligger på mer kunnskap om hvordan å tilrettelegge og tilpasse i skolen når det oppsatte lærestoffet ikke strekker til for enkelte elever (Idsøe, 2014b). Det finnes utallige definisjoner, begreper og forståelsesmodeller som beskriver denne gruppen barn både nasjonalt og internasjonalt, likevel er det ikke utarbeidet noen ensartet definisjon som på en helhetlig måte forklarer hvem disse elevene er. Dette kan være både forvirrende og uheldig for alle involverte parter (Gagné, 2005). Årsaken til den store mengden begreper og uenigheten rundt en universell definisjon, henger sammen med mangfoldet i gruppen elever da de kan ha evner på ulike områder samt opptre svært ulikt (Idsøe, 2014a; Kolberg, 2014). Evnerike barn, begavede barn, svært intelligente elever, talentfulle elever, sterke elever, elever med akademisk talent, elever med særskilte evner og forutsetninger, høyt presterende elever og barn med høyt kognitivt potensial er bare en noen av alle de begreper som blir brukt i dag (Clark, 2013; Idsøe, 2014a; Idsøe, 2014b; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2014). Alle disse begrepene har til felles at de retter oppmerksomheten mot elever med stort læringspotensial og allerede eksisterende evner. Det viktige her er å skille mellom de elevene som har et iboende potensial til å prestere høyt og de elevene som allerede presterer høyt (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Gagné, 2004; Skogen & Idsøe, 2011). Når en skal utforme en definisjon er det viktig at denne springer ut fra det aktuelle samfunnets verdier, som vil si at det er lite hensiktsmessig å ta i bruk et begrep fra et annet land. Det er viktig at begrepet er domenespesifikk, er en kombinasjon av biologiske, psykososiale og psykologiske faktorer og ikke minst at den ikke bare referer til skoleflinke, men også de elevene som kan oppnå ekstraordinære resultater (Subotnik et al, 2011). En kan finne opp mot 200 ulike definisjoner på denne gruppen elever gjennom søk på internett, noe som gjør det svært vanskelig å sammenligne internasjonal forskning på feltet, fordi den måler ulike ting som igjen fører til lav overførbarhet til andre land. Likevel har elevene med ekstraordinært læringspotensial et grunnleggende kjennetegn som innebærer at de har en kognitiv intelligens som er høyere enn hos sine jevnaldrende. Dette innebærer at de har en IQ fra 130, og som viser seg hos 2 % - 5 % av befolkningen (Silverman, 2009). I havet av definisjoner finnes det forskere som Richert, McDonnel og Alvino (1982) som klassifiserer definisjonene av denne elevgruppen inn i fem kategorier:

- 1) Definisjoner knyttet til eksepsjonelt intellektuelle evner, som tar utgangspunkt i psykometriske kriterier og klassifiserer personer enten spesielt begavet eller ikke. En skår som ligger to standardavvik over gjennomsnittet er nødvendig for å bli sett på som spesielt begavet.

- 2) Definisjoner knyttet til flere intellektuelle ferdigheter, er definisjoner som prøver å veie opp for begrensningene i den første definisjonen. For at evnene skal komme til uttrykk må den enkelte person anvende disse evnene i produktiv eller observerbar atferd.
- 3) Definisjoner som tar høyde for kreativitet ser på evalueringen av og hvordan kreativiteten kommer til uttrykks om viktig.
- 4) Definisjoner knyttet til flere talenter gir en mer sammensatt forståelse av begrepet talent, og
- 5) Offisiell definisjon i USA som definerer evneriksom som akademiske evner og en generell intellektuell evne.

Man kan bli svært forvirret av den store variasjonen av definisjoner som eksisterer på området, samtidig som det viser kompleksiteten og hvor heterogen denne elevgruppen er.

I 2015 oppnevnte regjeringen et utvalg som blant annet fikk i oppgave å foreslå tiltak som kan gi disse elevene en bedre opplæring i den norske skolen, og fikk navnet Jøsendalutvalget etter utvalgets leder Jan Sivert Jøsendal. Jøsendalutvalget presiserer at de har valgt å bruke betegnelsen *elever med stort læringspotensial* som springer ut i to sub-grupper; *Skoleflinke elever* og *elever med ekstraordinært læringspotensial*. Disse betegnelsene vil bli presentert i en NOU som utvalget skal ferdigstille i september 2016, og har som mål å vurdere hvordan norsk skole bedre kan ivareta disse elevene. Jøsendalutvalget vurderer at 10-15 % av skolepopulasjonen er *skoleflinke elever* og at 2-5 % av skolepopulasjonen er *elever med ekstraordinært læringspotensial* (Gagné, 2004; Theilgaard et al, 2013). Det er viktig å understreke at elever med ekstraordinært læringspotensial ikke er det samme som skoleflinke elever. Skoleflinke elever kjennetegnes av å ofte være velfungerende i vårt pedagogiske system, de har generelt høy motivasjon, arbeider hardt, fullfører skoleoppgaver og presenterer bra og gjør rett og slett det som lærer forventer av dem. De har et godt selvbilde, opplever lite sosiale problemer og har gode relasjoner til sin lærer. Skoleflinke gjør det også bra på eksamener og tester og de aksepterer regler uten å diskutere dem (Idsøe, 2014a; Idsøe, 2015). I sin begrunnelse av begrepsvalg velger utvalget å legge vekt på elever som presterer høyt og som potensielt sett kan prestere på et høyt faglig nivå innenfor akademiske fag som matematikk, språk, lesing, skriving, naturfag, teknologi og samfunnsvitenskap. De velger derfor å avgrense seg mot prestasjoner som springer ut fra evner og talent innenfor idrett og kultur, da disse ofte kan få mye støtte utenfor skolen (Idsøe, 2015; Jøsendalutvalget, 2016). Jeg velger i denne oppgaven å bruke begrepet «*Elever med ekstraordinært læringspotensial*» som Jøsendalutvalget vil bruke i sitt arbeid mot en ferdig NOU, samt definisjonen som er

utarbeidet av Idsøe som også er medlem i utvalget. Fokus på elever med ekstraordinært læringspotensial har jeg valgt fordi utvalget i denne studien består av barn som har en IQ over 130.

«Elever som viser ekstraordinært læringspotensial på ett eller flere akademiske områder når de sammenlignes med sine kronologisk jevnaldrende og som kan realisere sitt potensial dersom deres behov blir identifisert og stimulert av et rikt og responderende læringsmiljø».

(Idsøe, 2014b).

Målet med begrepssetting og definering er ikke å stigmatisere eller kategorisere elevgruppen, men det er politisk viktig å ha en klar og tydelig definisjon slik at disse elevene kan få den støtten og tilretteleggingen de har krav på i skolen (Idsøe, 2015). Det er likevel viktig å være oppmerksom på at elever med ekstraordinært læringspotensial er en heterogen gruppe. Det vil si at det innenfor denne elevgruppen er like mange forskjellige individer med sine helt egne personlighetstrekk, miljøbetingelser og emosjonelle ballast som innenfor en hvilken som helst annen elevgruppe. Elever med ekstraordinært læringspotensial kan ha større individuelle forskjeller og særpreg enn den generelle elevgruppen, og en kan av den grunn ikke under noen omstendigheter behandle disse elevene likt (Smedsrud & Skogen, 2016).

Tidlig forskning mente at det var et personlighetstrekk eller en medfødt egenskap å besitte et ekstraordinært læringspotensial. Dagens forskning derimot, ser mer bort fra den måten å betrakte disse elevene på og heller mot en mer fleksibel og kompleks forståelse av elevgruppen (Feldman, 1992; Feldhusen, 1986). For at disse elevene skal få transformere sitt potensial til talent er de helt avhengige av et responderende og inkluderende læringsmiljømiljø, hvor de blir identifisert og møtt med oppfølging, tilrettelegging, emosjonell og sosial støtte, slik at både eleven og samfunnet kan dra nytte av det (Cross & Coleman, 2005; Gagné, 2005; Mönks & Ypenburg, 2008; Robertson et al, 2010; Subotnik & Jarvin, 2005, Syed, 2010). Det er hensiktsmessig å utvikle modeller for utvikling av potensial som tar hensyn til den påvirkningen miljøet har, da IQ alene ikke kan forklare hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial får realisert sitt potensial. Dersom omgivelsene ikke engasjerer seg i elevenes behov for å utvikle sitt potensial, vil de stå i fare for å ikke utvikle seg optimalt og bli værende på et faglig nivå som ikke er i tråd med det potensielle nivået elevene kan nå (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016).

1.3.0. Innhold og oppbygning

I kapittel 1 har jeg presentert temaets relevans og hvordan denne studien kan bidra til ny kunnskap, videre har jeg presentert en redegjørelse og begrepsavklaring rundt hvem elevene med ekstraordinært læringspotensial er. Kapittel 2 inneholder teorikapitler som utgjør det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Her presenteres det teoretiske forståelsesmodeller for elevgruppen før jeg videre ser på beskrivelser av elevgruppens karakteristika og kjennetegn og hvordan en kan kartlegge elevene både gjennom tester men også gjennom ulike verktøy som lærere kan ta i bruk i skolen.

I kapittelet ser jeg også på hvilke behov elever med ekstraordinært læringspotensial har i skolen, her går jeg inn på differensiert undervisning, den nærmeste utviklingszone og sosiale og emosjonelle aspekter. Det presenteres også hvilke konsekvenser elevene kan få dersom de ikke mottar tilstrekkelig differensiert undervisning i skolen. Her nevnes underytelse i skolen og mangel på effektive læringsstrategier. Videre blir det presentert både læreres personlige og profesjonelle karakteristika som ses på som helt nødvendige i møtet med elever med ekstraordinært læringspotensial. Til slutt i teoridelen ser jeg på hva litteratur og forskning sier om hvordan den norske skolen møter elever med ekstraordinært læringspotensial.

Kapittel 3 er en redegjørelse av de metodologiske valgene jeg har tatt og som studien baserer seg på, en kvalitativ studie med bruk av semistrukturert intervju. Jeg redegjør for de fremgangsmåter jeg har brukt i studien før jeg tar for meg spørsmålet om reliabilitet, validitet og overførbarhet. Til slutt tar jeg for meg de forskningsetiske utfordringene en må være seg bevisst i en kvalitativ studie.

I kapittel 4 blir resultatene fra datamaterialet presentert sammen med en løpende drøfting ut fra teorien som er presentert i kapittel 2. Resultat og drøfting er delt inn i fem ulike tema som analysen av datamaterialet identifiserte.

Kapittel 5 gir en drøftende oppsummering før jeg presenterer en konklusjon ut fra mine funn. Videre presenterer jeg de metodiske refleksjonene jeg har gjort meg, samt noen tanker om hva som ville vært interessant å sett på med tanke på videre forskning.

2.0. Teori

Jeg vil i denne delen av oppgaven ta for meg relevant litteratur og forskning på området, som vil danne et teoretisk bakteppe for den videre analysen og drøftingen av funnene i studien jeg har gjennomført.

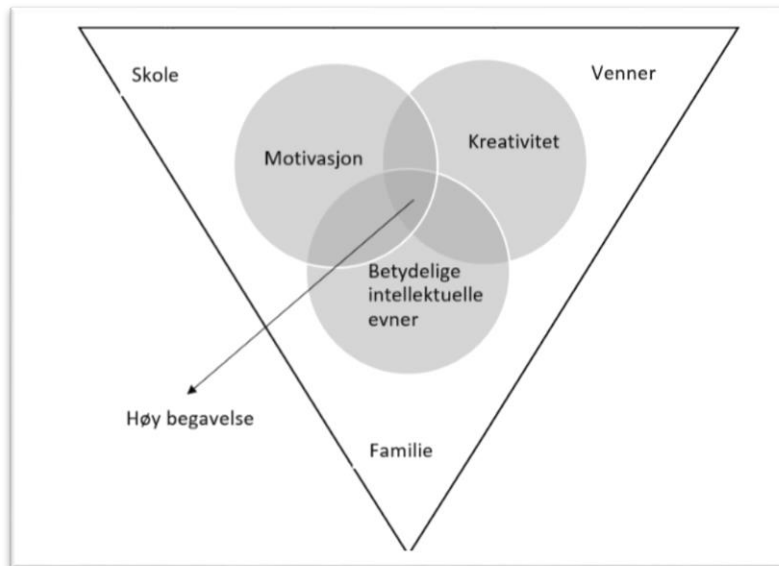
2.1.0. Elever med ekstraordinært læringspotensial

I dette kapittelet skal jeg presentere noen forståelsesmodeller i forbindelse med elever med ekstraordinært læringspotensial før jeg trekker frem hvilke karakteristiske trekk og kjennetegn litteraturen understreker som hovedtrekk hos denne elevgruppen. Jeg skal også redegjøre for hvordan en som lærer kan oppdage disse elevene i skolen.

2.1.1. Teoretiske modeller

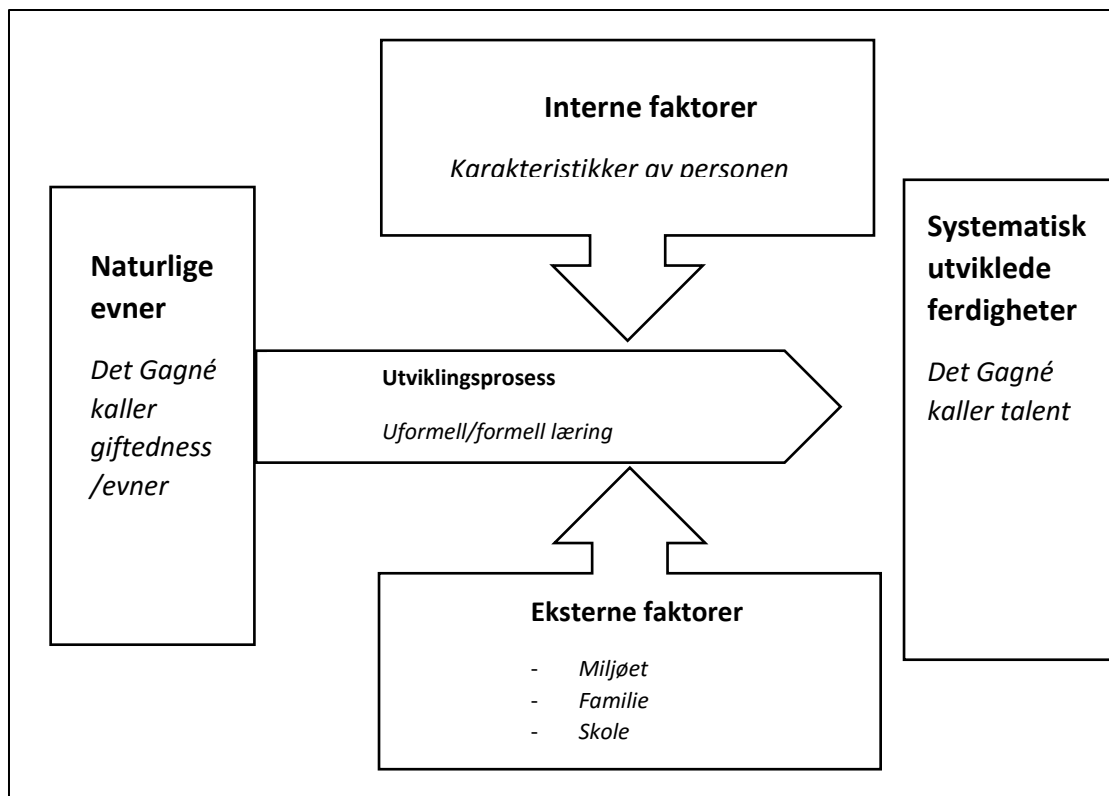
Det blir som nevnt tidligere brukt ulike begreper, men også forståelsesmodeller for å forklare elever med ekstraordinært læringspotensial internasjonalt (Smedsrud, 2014; Skogen & Idsøe, 2011; Mönks & Ypenburg, 2008). Jeg vil videre ta utgangspunkt i definisjonen og begrepssettingen til Idsøe og Jøsendalutvalget, men synes det er hensiktsmessig å kort forklare ett par teoretiske modeller som ofte er nevnt i litteraturen. Jeg har derfor valgt å presentere Mönks *flerfaktormodell* på høy begavelse og Gagnés *Differential model of high giftedness and talent* (DMGT). Disse modellene prøver å vise kompleksiteten i elevens læringspotensial og hvilke indre og ytre faktorer som er viktige på veien fra potensial til ekstraordinære resultater. Professor Franz Mönks (1995) har utviklet flerfaktormodellen for høy begavelse, også kalt den triadiske interdependensmodellen. Flerfaktormodellen tar utgangspunkt i tre personlighetsegenskaper; *evner*, *kreativitet* og *motivasjon*, samt de tre sosiale områdene; *familie*, *vennekrets* og *skole*. Bare når det eksisterer et optimalt samspill med oppfølging og stimulering mellom disse seks faktorene vil elever med ekstraordinært læringspotensial ha mulighet til å utvikle dette potensialet, som vil komme til uttrykk i usedvanlige prestasjoner innenfor ett eller flere områder (Mönks & Ypenburg, 2008). Simonsen (2006) viser til at tredelingen av personlige egenskaper hos elever med ekstraordinært læringspotensial er et relativt stabilt fenomen i internasjonal litteratur og har vært det i en rekke tiår. Modellen viser med andre ord at om denne elevgruppen skal få utbytte av sitt potensial, må det være støttende og stimulerende faktorer tilstede både i personen selv og i omgivelsene (Distin, 2006). Navnet den triadiske interdependensmodellen har også betydning for forklaring av modellen. Triade handler om en gruppe på tre forskjellige elementer som hører sammen, i mens interdependens betyr gjensidig avhengighet. Denne flerfaktormodellen viser til at det trengs et positivt gjensidighetsforhold mellom de tre triadene for at høy begavelse skal kunne utvikles (Mönks & Ypenburg, 2008). Ifølge Mönks (2008) påvirker alle elementene i modellen hverandre og må i større eller mindre grad være tilstede for at en person skal kunne utvikle sine evner. Den ene kan ikke utvikles uten at den andre er tilstede. Modellen er ikke illustrert tredimensjonal, men burde være det da alle elementene har innflytelse på hverandre (Mönks & Ypenburg, 2008). Flerfaktormodellens styrke er at den med letthet kan avdekke de faktorer som virker

hemmende på elevers utvikling av høy intelligens, og danner et helhetsbilde av denne utviklingen. Det må likevel ha blitt påvist gjennom testing at den enkelte elev besitter høy intelligens. Derimot er modellens svakhet at den ikke lar seg verifisere eller etterprøve så lett.



Figur 2.1: *Flerfaktormodellen, på fagspråket kalt den triadiske interdependensmodellen (Mönks 2008).*

Gagnés (2004; 2005) *Differential model of high giftedness and talent* ser på utviklingen fra «evner» til «talent» som en prosess som blir drevet av ulike faktorer, som både kan hemme og fremme denne utviklingen og som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Modellen viser til den enkeltes potensial – «evner» - og deres allerede utviklede ferdigheter og prestasjoner – «talent» (Gagné, 2005). Påvirkningsfaktorene er både interne og eksterne. De **interne faktorene** er blant annet *motivasjon, personlighet og følelser* hos den enkelte, i mens **de eksterne** er i den enkeltes *miljø, familie og skole*. I miljøet inkluderes blant annet nabolag og venner (Gagné, 2005). Gagnés (1999) modell foreslår med andre ord en strategi for å kunne identifisere både psykologiske og atferdsmessige trekk hos elever med ekstraordinært læringspotensial.



Figur 2.2: En forenkling av *The differential model of high giftedness and talent* (Gagné, 1999; 2004; 2005).

Begge modellene peker på at et stimulerende miljø er helt avgjørende for at talentutviklingen hos elever med ekstraordinært læringspotensial skal fungere optimalt, uavhengig av hvor stort potensial eleven er født med. Som tidligere nevnt viser begge modellene at både indre og ytre faktorer er viktige, samt en optimal interaksjon mellom disse, for at elever med ekstraordinært læringspotensial skal få utvikle sitt potensial til det fulle. Elevene kan ikke selv være ansvarlige for egen utvikling, de er avhengige av stimulering fra omgivelsene sine. Som lærer kan en fungere som en fremmede faktor i arbeidet med elever med ekstraordinært læringspotensial ved å hindre underprestasjoner og å legge til rette for at disse elevene skal få nå sitt potensial.

2.1.2. Karakteristiske trekk og kjennetegn ved elever med ekstraordinært læringspotensial

Som nevnt ovenfor er ikke elever med ekstraordinært læringspotensial en homogen gruppe, og en kan derfor heller ikke si at de har knipper av fellestrekk og kjennetegn nettopp fordi gruppen er så mangfoldig. Det er likevel nyttig å kartlegge de trekk og kjennetegn som er mest relevante i forhold til denne elevgruppen slik at skoler kan bli i stand til å gjenkjenne og støtte dem. Lærere trenger mer kunnskap om hvordan denne elevgruppen oppfører seg og skiller seg fra andre elever, slik at de har større mulighet for å oppdage dem i skolen (Idsøe,

2014b; Skogen & Idsøe, 2011) Når en skal beskrive karakteristiske trekk og kjennetegn ved elever som har ekstraordinært læringspotensial er det viktig å være bevisst at det er en gruppe elever som kan være vanskelig å identifisere, fordi deres atferd ikke nødvendigvis samsvarer med det vi forventer hos en «flink elev». Det er også viktig å understreke at det å være elev med ekstraordinært læringspotensial innebærer svært mye mer enn skåren på en IQ-test. Hjerneforskning bekrefter at denne elevgruppen har andre kognitive karakteristika enn sine jevnaldrende. Forskning av blant annet Haier et al, (2004) og Geake (2009) viser at elever med ekstraordinært læringspotensial tenker raskere ved å ha høyere prosesseringshastighet enn andre, de tenker mer komplekst, er mer opptatt av innsiktsfull fremtidstenking og intuisjon. Det er vist at denne elevgruppen har en mer konsentrert og avslappet læring, høyere kapasitet i arbeidsminnet, samt en avansert kunnskapsbase og et bedre fokus på oppmerksomhet og dybdespørsmål. En tilnærming som ser på grunnleggende kjennetegn, samt Idsøe sin definering som er presentert tidligere, gir et vidt perspektiv på begrepet «*elever med ekstraordinært læringspotensial*» og passer godt inn i den norske tanken om en inkluderende utdanningspolitikk (Idsøe, 2014b; Kolberg, 2014; Mönks & Ypenburg, 2008; Skogen & Idsøe, 2011; Skogen & Smedsrud, 2016; Smedsrud, 2014). Mange av elevene prøver å skjule sitt potensiale ved å tilpasse seg sine omgivelser for i minst mulig grad stå i fare for å skille seg ut eller stemples som smart. Andre igjen, gjør det motsatte av å tilpasses og kan ende opp som klassens klovn, bråkmaker eller mobbeoffer. Noen kan ha gode skoleprestasjoner, i mens andre igjen ender med å droppe ut av skolen (Jøsendalutvalget, 2016; Kolberg, 2014).

Allerede i 1970 kom den første boken om denne elevgruppen i Norge. Psykolog og pedagog Arnold Hofset karakteriserte da elever med ekstraordinært læringspotensial ved at de blant annet lå over gjennomsnittet i språk- og begrepsutvikling, er nysgjerrige, har god resonneringsevne, har allsidige interesser og kunnskaper. Han mente også at de hadde en bedre konsentrasjonsevne og sterke prestasjonsmotiver enn andre barn (Hofset, 1970). Flere av disse kjennetegnene blir også gjengitt i litteraturen i dag, noen er forsvunnet og andre er lagt til. Videre vil jeg presentere de kjennetegnene som identifiseres i litteraturen hos elever med ekstraordinært læringspotensial.

Så å si alle elever med ekstraordinært læringspotensial har til felles at de ønsker å *oppdage, lære og forstå*. Elevene kjennetegnes ved å ha et ekstraordinært potensial innenfor ett eller flere akademiske fag, de har god tall- og mengdeforståelse, en uvanlig stor lærelyst, lidenskapelige interesser og lysende nysgjerrighet ved at de forventer logiske begrunnelser.

Videre er de språklig avanserte med et fyldig ordforråd, er observante og snartenkte, liker kompleksitet og lærer raskere. De kommer med stadige spørsmål som kan virke truende og utfordrende på enkelte, de har svært god hukommelse og evne til å se sammenhenger gjennom usedvanlig raske assosiasjonsevner (Distin, 2006). De er i stand til abstrakt tenkning og å kunne engasjere seg i debatter hvor de kommer med logiske argumenter og de har en høyere kognitiv funksjon enn jevnaldrende (Silverman, 2009). Elevene bærer også ofte preg av en evigvarende mental energi i aktiviteter de begir seg ut på og de har en utpreget og ofte sær sans for humor som tidlig utvikles. Det er viktig å også være bevisst de mindre positive kjennetegnene hos elever med ekstraordinært læringspotensial. De kan ha lav motivasjon, være flinke verbalt men ikke nødvendigvis skriftlig, de kan samtidig som å ha ekstraordinært læringspotensial på ett område, ha lærevansker eller andre problemer som vanskeliggjør identifisering av dem. Videre kan noen være svaktfungerende sosialt, noen underpresterer i skolen og det kan hos noen være stor avstand mellom intellektuell og emosjonell utvikling (Distin, 2006; Skogen 2010; Skogen & Idsøe, 2011). Dersom noen av disse kjennetegnene blir synlige, er de på ingen måte i samsvar med elevenes alder. Det er flere steder i litteraturen påpekt at kalenderalderen bare er en global norm, som betyr at den er ubrukelig som referanseramme for evaluering av elevers utviklingsnivå som har et ekstraordinært læringspotensial (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud, 2014).

Det må påpekes at elever med ekstraordinært læringspotensial sjeldent og aldri har alle disse kjennetegnene, samtidig som det skal understrekes at listen heller ikke er fullstendig. Ett eller flere av kjennetegnene kan bli synlige hos denne elevgruppen sammen med høy kognitiv funksjon. Det er likevel en svært nyttig liste til hjelp for å identifisere ekstraordinært læringspotensial hos elever så tidlig som mulig, er eleven identifisert vil det også være lettere å imøtekomme elevens utviklingsbehov med et rikt og responderende læringsmiljø (Jøsendalutvalget, 2016; Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). For at elevene skal få tilgang til dette trenger lærere repertoarer av didaktiske strategier. Dette er viktig fordi elevenes potensial medfører ofte at de ser verden på andre måter enn folk flest og de har derfor behov for en annen tilnærming til læringsmaterialet enn andre elever (Idsøe, 2014a; Neihart et al, 2002). Vi trenger lærere i skolen med god kunnskap innenfor dette området, da det er risiko for at denne elevgruppen blir ignorert eller misforstått på grunn av kunnskapsmangel. Elever med ekstraordinært læringspotensial blir i noen tilfeller i dag feiltolket, men det finnes dessverre også lærere som har vanskelig for å tro at elever kan ha et så høyt potensial innenfor akademiske fag (Distin, 2006; Neihart et al, 2002).

Asynkron utvikling hos elever med ekstraordinært læringspotensial

Elever med ekstraordinært læringspotensial er mer avanserte enn jevnaldrende elever, det viser seg blant annet gjennom at deres mentale utvikling ligger foran deres fysiske utvikling. Dette er ikke nødvendigvis noe som viser seg tydelig hos elever med ekstraordinært læringspotensial, men en ser at det kan bli mer synlig i starten av ungdomsårene. Da det er mange av disse elevene som prøver å skjule sine evner og potensial, for å bli akseptert og en av gjengen. Når en snakker om asynkron utvikling, handler det om de elevene med ekstraordinært læringspotensial som har lite samsvar, eller har et gap mellom emosjonelle, intellektuelle og psykomotoriske ferdigheter. Som vi nå vet, ligger de over de jevnaldrende innenfor akademiske ferdigheter, men ikke nødvendigvis innenfor sosiale og emosjonelle ferdigheter. Det er en vanlig antakelse og bekymring i litteraturen at mange av disse elevene vil oppleve sosiale og emosjonelle utfordringer i møte med jevnaldrende. På tross av denne antakelsen, er det gjennom forskning ikke bevist at det er en direkte årsak-virkning mellom det å besitte ekstraordinært læringspotensial og sosiale og emosjonelle problemer. Det vi derimot vet, er at disse elevene kan være mer sårbare enn andre dersom de ikke blir forstått og møtt på en hensiktsfull måte. Det er viktig å understreke at det å være en elev med ekstraordinært læringspotensial til en viss grad innebærer å være i ubalanse, uten at dette trenger å være noe negativt (Idsøe, 2014b; Wiley & Hèbert, 2014).

2.1.3. Kartlegging av elever

Å kunne identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial og hvilke behov de har, er gjerne den viktigste faktoren for å kunne legge til rette for et godt og stimulerende læringsmiljø i skolen. I dag er situasjonen dessverre slik at alt for mange elever ikke blir oppdaget i skolen, og de opplever dermed ofte å ikke bli forstått eller anerkjent ut fra de behov for det nivå de ligger på (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Litteraturen på feltet anbefaler multiple kriterier for å identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial (Borland, 2014; Robinson et al, 2007). Men den vanligste måten å identifisere disse elevene på er gjennom bruk av intelligenstagere fordi de også kan avdekke skjult potensial. Gjennom intelligenstagere er hovedkriteriet de kognitive kjennetegnene hos elever med ekstraordinært læringspotensial. Dette har sammenheng med at disse testene både er i stand til å identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial som underpresterer og fordi det er dét redskapet som blir mest brukt i Norge når det kommer til utredning. Ved å finne ut hvilken IQ eleven har, kan en si noe om hvilke iboende krefter eleven har og de er samtidig nyttige i forbindelse med avgjørelser om eleven skal inkluderes i en spesialpedagogisk undervisning eller ikke. Likevel er det miljøet og elevens indre drivkraft

som påvirker og avgjør i hvilken grad eleven får utløp for sitt iboende potensial. I Norge er det Wechsler-testene (WISC-R – Wechsler's Intelligence Scale for Children–Revised) som er de mest brukte intelligenstestene. Disse gir et generelt mål på intelligens samt et spesifikt mål for både verbal og ikke-verbal intelligens, samtidig kan en få beskrevet en helhetlig evneprofil av det enkelte barnet. Det er i litteraturen en rekke kritikere mot bruken av generell intelligens mot å identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial, samtidig som de mener at disse testene ikke gir tilstrekkelig informasjon til å kunne utarbeide gode læreplaner for denne elevgruppen (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2012). En enkelt evnetest er ikke nok for å identifisere en elev med ekstraordinært læringspotensial, fordi testene måler gjerne bare deler av det potensialet eleven besitter. Elever med ekstraordinært læringspotensial er svært komplekse, og det er anbefalt gjennom flere studier de siste tiår (Robinson et al, 2007) å ta i bruk ulike instrumenter i identifiseringsarbeidet. Både subjektive og objektive vurderinger blir brukt for best mulig å fange opp kompleksiteten som denne elevgruppen viser. Tradisjonelle tilnærminger som evnetester til identifisering må suppleres med innovative, utradisjonelle tilnærminger for den elevens skyld (Borland, 2014). Flere identifiseringskriterier basert på flere instrumenter kan bidra til en mer helhetlig identifisering av mangfoldet elever med ekstraordinært læringspotensial er. Identifiseringskriteriene må brukes for å inkludere heller enn ekskludere og bør gjennomføres i samarbeid med både foreldre og lærere (Robinson et al, 2007).

Det finnes ulike verktøy lærere kan ta i bruk for å identifisere elever med ekstraordinært læringspotensial i skolen. Lærer-sjekklistor og observasjonsskalaer som beskriver atferdsmessige kjennetegn hos elevene er mye brukte identifiseringsverktøy, og blir sett på som fruktbare da lærere daglig tilbringer tid med elevene sine og kan gi verdifull informasjon i et identifiseringsarbeid (Borland, 2014). Også bruk av mappevurderinger er et verktøy som gir verdifull informasjon om den enkelte elevs utvikling og kan være til stor hjelp for lærere. Gjennom mappevurderinger kan lærere videreutvikle og berike læreplanene (Coleman, 1994; Wright & Borland, 1993) Likevel understreker Jarosewich et al (2002) at lærere må respektere verktøyenes begrensninger, og alltid bruke dem i kombinasjon med andre instrumenter og prosedyrer for å få et så fullstendig bilde som mulig av den enkelte elevs potensial og behov. Formålet med identifisering gjennom tester er ikke for å stigmatisere eller understreke at noen er mer intelligente enn andre, målet er hele tiden å identifisere den enkelte elevs læringsbehov, svakheter og styrker. Når en elev blir identifisert med ekstraordinært læringspotensial får ikke eleven en høyere verdi enn andre, men det understreker hvor viktig

det er for lærere å vite at noen barn lærer raskere og på andre måter enn jevnaldrende elever (Johnsen, 2008).

2.2.0. Behov blant elever med ekstraordinært læringspotensial

I dette kapittelet skal jeg presentere de kognitive behov og akademiske, sosiale og emosjonelle faktorer som gjør seg gjeldende hos elever med ekstraordinært læringspotensial. Disse er viktige for lærer å ha kjennskap til med tanke på en hensiktsmessig tilpasning for elevgruppen i skolen.

Opplæringsloven § 3-1 (2009) legger til grunn at individuell og inkluderende opplæring skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs kunnskapsnivå og læringskapasitet med tanke på omfang og tempo, og er de viktigste premissene som bør legges til grunn i møte med alle elever uavhengig av potensial. Elever med ekstraordinært læringspotensial har akkurat de samme behovene som andre elever i den norske skolen. De trenger å bli sett, utfordret, oppleve oppmuntrende tilbakemeldinger og ikke minst trenger de et støttende stillas i læringsarbeidet sitt for å trives i skolen. Forskjellen er at disse elevene har behov for en noe annerledes støtte enn majoriteten i klassen, noe som gjør at lærere trenger kunnskap om hvordan de skal kunne planlegge og gjennomføre undervisningen for denne elevgruppen (Kolberg, 2014; Skogen, 2006; Smedsrud & Skogen, 2016). Elever som besitter ekstraordinært læringspotensial kan ofte ha behov som går utover det klasseromaktiviteter kan tilfredsstille. De trenger derfor tilpassede og/eller supplerende læringsaktiviteter for at de skal kunne prestere i samsvar med sitt potensial. På denne måten får de mulighet til å lære noe nytt, gjøre personlige fremskritt faglig gjennom å oppsøke den tilgjengelige mengden av kunnskap som er å oppdrive der ute (Skogen & Idsøe, 2011). David George (1997) påpeker at metodene som bør brukes i den tilpassede opplæringen for å utnytte den enkelte elevs læringspotensial maksimalt, bør være fleksibel slik at en møter den enkeltes forutsetninger, vektlegger forståelse og logikk, har en progresjon som elevene må strekke seg etter for å nå og foregår i et stimulerende læringsmiljø (Smedsrud & Skogen, 2016; Skogen, 2010). De viktigste faktorene med tanke på hvilke behov denne elevgruppen har i skolen er at de får utfordrende oppgaver, variert undervisning, får være kreative, de trenger mer kognitivt avanserte prosjekter, høyere tempo og tverrfaglige oppgaver (Idsøe, 2014a; Mönks & Ypenburg, 2008). Elever med ekstraordinært læringspotensial trenger veiledning på lik linje som sine medelever for å utvikle gode læringsstrategier og videreutvikle sine metakognitive ferdigheter (Kolberg, 2014).

2.2.1. Nærmeste utviklingszone

Helt fra et barns fødsel står utvikling og læring i et tett gjensidighetsforhold til hverandre og det er helt avgjørende at læringen tilpasses den enkelte elevs utviklingsnivå. Vygotskys teori om «den nærmeste utviklingszone» (zone of proximal development) hører til det sosiokulturelle perspektivet og tar utgangspunkt i at kunnskap og læring utvikles i det eksisterende samspelet mellom individ og omgivelser. Tanken er at et individ har evnen til å appropriere kunnskaper fra medmennesker. Innenfor dette perspektivet sees læring på som en livslang prosess som til stadighet endres og videreutvikles, og grensen for fysisk og intellektuell yteevne blir derfor hele tiden flyttet (Saljö, 2001; Vygotsky, 2001). *Den nærmeste utviklingszone* blir definert som den avstanden det er mellom en elevs eksisterende utviklingsnivå – det eleven kan prestere på egenhånd, uten støtte – og det potensielle utviklingsnivået som eleven trenger støtte fra en mer kompetent annen for å oppnå. På bakgrunn av dette kan en si at det er en grunnleggende forutsetning for optimal utvikling, at elever får tilfredsstillende sosial omgang med andre individer, samt støtte som har den enkelte elevs behov og interesser som utgangspunkt. Uten denne eksponeringen vil eleven stå i fare for ikke å utvikle seg i samsvar med sitt potensial (Kolberg, 2014; Mönks & Ypenburg, 2008; Saljö, 2001; Vygotsky, 2001). Uavhengig av om en elev har stort eller ekstraordinært læringspotensial, kreves det oppfølging og stimulering fra det sosiale miljøet i elevens nærmeste omgivelser for at dette potensialet skal kunne utvikles optimalt. Elevens spontane lyst og interesser må støttes og ikke undertrykkes, og det er derfor viktig at de voksne er imøtekommende. Vygotsky fremhevet at det ikke er den allerede eksisterende kompetansen hos eleven som er av størst interesse, men potensialet som ligger hos den enkelte. Det er gjennom den nærmeste utviklingssonen dette potensialet blir synliggjort ved at den lærende er mottakelig for støtte fra en mer kompetent annen. Tanken er at den enkelte elev skal kunne tilegne seg og beherske ferdigheter gjennom støtte, og som en senere vil kunne mestre på egenhånd. I skolen vil det derfor være viktig at arbeidsmålene i de ulike fagene må bygge på nettopp elevens nærmeste utviklingszone. Det vil si at oppgavene må være litt utfordrende slik at eleven til enhver tid har noe å strekke seg etter og arbeide mot. En elevs mentale utvikling kan kun fastslås ved å kartlegge elevens eksisterende utviklingsnivå og sonen for den nærmeste utvikling (Kozulin, 1999; Mönks & Ypenburg, 2008; Saljö, 2001; Smedsrud & Skogen, 2016; Vygotsky, 2001).

Differensiering handler i denne sammenheng om at elever med ekstraordinært læringspotensial skal kunne motta undervisning som er egnet for deres potensial i det ordinære klasserommet sammen med medelever. Det er flere måter å gjennomføre

differensieringen på og er bevist effektivt i forbindelse med et bedre læringsutbytte for elevgruppen (Rock et al, 2008).

2.2.2. Differensiert undervisning

Ved å differensiere undervisningen til den enkelte elev, følger en Vygotskys prinsipper om «den nærmeste utviklingszone» (Zone of proximal development). Gjennom adekvat og tilpasset undervisning vil en skape grunnlag for gode arbeidsvaner hos elever med ekstraordinært læringspotensial. På denne måten kan en unngå at den aktuelle elevgruppen blir underytere i skolen (Smedsrud & Skogen, 2016). I Stortingsmelding 22 «*Motivasjonsmestring – muligheter*» kommer det tydelig frem at prinsippet om tilpasset opplæring ikke bare gjelder svakere stilte elever, men også de elevene som har ekstraordinært læringspotensial (2010-2011). Differensiering er et perspektiv både på læring og pedagogikk der en fokuserer på potensial og ferdigheter hos hver enkelt elev. Gjennom dette perspektivet er det mulig å tilpasse undervisningen for alle elever dersom en tar utgangspunkt i elevens ståsted og blir kjent med deres faglig sterke sider. Begrepene tilpasset opplæring og differensiering handler om at skolen skal kunne tilby den enkelte elev undervisning ut fra deres individuelle forutsetninger, det vil si at differensiert undervisning bør tilpasses og variere i forhold til mangfoldet av elever. For å få til dette, understrekes det i Stortingsmelding nr. 31 at lærerne er fleksible gjennom å planlegge og tilpasse både lærestoff, metoder, evaluering og undervisning til elevgruppen i stedet for å forvente at elevene skal tilpasse seg undervisningen og lærestoffet. Differensiert undervisning i skolen er en modell som bør bli infiltrert som en naturlighet i klasserommene, fordi den anerkjenner alle de individuelle forskjellene som eksisterer i et klasserom. Samtidig fokuserer den på tilrettelegging av både undervisning og læreplaner, slik at de kan møte elevenes behov. Differensieringstiltakene bør være gjennomførbare i klasserommet da det i norsk skole ikke er lov å organisere elevene ut fra evner og forutsetninger mer enn i et begrenset tidsrom. Egnet undervisning i heterogene klasserom hvor det befinner seg elever på ulike nivå viser seg å ha bedre effekt på læringsutbyttet (Idsøe, 2014b; Idsøe, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2008; Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). Årsaken til at differensiert undervisning er like viktig for elever med ekstraordinært potensial er for at disse elevene også har behov for å videreutvikle sitt potensial, på lik linje som de svakere elevene i skolen. Gjennom differensiert undervisning kan elever med ekstraordinært læringspotensial bli mer motivert for skolen, prestere bedre, utvikle et sterkere selvbilde og føle seg sett, hørt og ivaretatt som igjen vil øke den psykososiale og sosiale tilfredsheten til eleven. Disse elevene trenger å ha tro på seg selv når de møter faglige utfordringer som er i samsvar med deres

potensial og tidligere prestasjoner. Opplever elevene det, vil faglig mestring være veien om vi har et ønske om å imøtekomme elevers generelle behov i skolen (Hattie, 2009; Smedsrud & Skogen, 2016).

Dersom elever ikke blir stimulert og utfordret utover det de allerede vet og kan, vil det heller ikke oppstå læringssituasjoner. Differensiert undervisning bør være regelen og ikke unntaket i norsk skole. Elever med ekstraordinært læringspotensial skal ikke måtte tilpasse seg gjennomsnittsnormen i skolen på bekostning av eget potensial og utviklingsmuligheter. Skolen er *for* elevene, og en må derfor sørge for at alle elever – med høyt eller gjennomsnittlig potensial – skal få utvikle seg etter sine ferdigheter og anlegg (Idsøe, 2014b; Mönks & Ypenburg, 2008). Effektiv differensiering forutsetter at lærere har kunnskap om nettopp differensiert undervisning. Lærere må ha forståelse for hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial tenker og lærer, de bør ha tilgang til et repertoar av teknikker og muligheter som hjelper dem med differensiering av undervisning. Lærerne trenger motivasjon og rett innstilling slik at de kan mestre å bruke den planlagte differensierte undervisningen i klasserommet (Idsøe, 2014b).

For å kunne stimulere og støtte elever med ekstraordinært læringspotensial arbeider vi med to strategier i skolen; *akselerasjon/forsering* og *berikelse*. Dette er strategier som begge innebærer Organisatorisk differensiering og er de differensieringsstrategier det er forsket mest på med tanke på den aktuelle elevgruppen. For å kunne gjennomføre disse strategiene er en avhengig av mengder med undervisningsmateriell, en fleksibel undervisningsform og ikke minst motiverte lærere. Det viser seg at de læringserfaringene som er de beste for elever med ekstraordinært læringspotensial ikke er akselerasjon eller beriking alene, men en kombinasjon av dem (Idsøe, 2014b; Mönks & Ypenburg, 2008). I det videre skal jeg kort presentere tanken om akselerasjon og berikelse som gode differensieringsstrategier for elevgruppen. Begrepene er ikke separate begreper innenfor differensiert undervisning, og forskning anbefaler at de brukes i kombinasjon med hverandre. Det er også de differensieringsmetodene som er blitt mest forsket på innenfor gruppen elever med ekstraordinært læringspotensial (Idsøe, 2014b).

Akselerasjon/Forsering

Akselerasjon er en strategi som handler om å la en elev få et forsert skoleløp, altså en hurtigere progresjon i aktuelt lærestoff, eller at hele skoleforløpet gjennomføres hurtigere enn hva som er normalt for jevnaldrende. Alle elever skal gjennom det samme lærestoffet, men i ulikt tempo. Ved å bruke akselerasjon som strategi på elever med ekstraordinært læringspotensial, får de hjelp til å «matche» sitt faglige nivå og tempo ut fra deres egne

akademiske og intellektuelle evner (Assouline, Marron & Colangelo, 2014; Hofset, 1968; Idsøe, 2014b; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Eksempler på akselerasjon som er tillatt i Norge er å hoppe over et klassetrinn, fremskyndet skolestart eller fagakselerasjon, som kan gjennomføres alene, i gruppe eller ved at eleven hospiterer på andre klassetrinn i det aktuelle faget (Hofset, 1968; Kulik, 2004; Kolberg, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016). Gjennom Stortingsmelding nr. 20 «På rett vei» (2013), har Kunnskapsdepartementet oppfordret til samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler, slik at elever har mulighet til å ta fag på et høyere nivå enn normalt. Det skal også være mulig å kunne avlegge avsluttende eksamen på ungdomsskolen, tidligere enn 10.klasse. Samarbeidet mellom skolene har vist seg å by på utfordringer som blant annet økonomi og reisevei mellom skolene og er derfor ikke tatt i bruk i alle kommuner i landet. Selv om akselerasjon er en strategi som oftest blir tatt i bruk hos elever med ekstraordinært læringspotensial, viser det seg at den egner seg for de mest selvstendige elevene da oppfølgingen foreløpig ikke er slik som ønsket.

Internasjonal forskning viser at akselerasjon som tiltak for elever med ekstraordinært læringspotensial har positiv effekt for elevene, og da spesielt ved bruk av de akselerasjonstiltakene som er nevnt ovenfor. Elever som får akselerere oppnår betydelig høyere prestasjoner enn elever som ikke får akselerere og som er like gamle og er på samme evnenivå. Resultatene viser positive kort- og langsiktige effekter både faglig, psykologisk og sosialt (Assouline et al., 2014; Kulik, 2004; Neihart, 2007). Som nevnt tidligere er kalenderalderen en dårlig målestokk når det kommer til utviklingsnivå hos elever. Kalenderalderen har ingen sammenheng med hvilke evner og forutsetninger den enkelte elev har, og det er derfor svært hensiktsmessig med akselerasjonstiltak som strategi for å ivareta elever med ekstraordinært læringspotensial sitt behov for utvikling. Dersom en unnlater å gjøre det, eller de ikke får den oppfølgingen og støtten de trenger når de akselererer, gjør vi eleven urett og det kan få negative konsekvenser for eleven, både akademisk, sosialt og emosjonelt (Mönks & Ypenburg, 2008). Som en generell regel bør man vurdere å akselerere de elevene som blant annet lærer hurtigere, ligger på et høyere nivå enn jevnaldrende og som tydelig har behov for raskere progresjon i pensum. Det er viktig å understreke at valget om akselerasjon må gjøres i samarbeid med den aktuelle eleven, da det ikke er gitt at han/hun ønsker å for eksempel hoppe over et klassetrinn. Lærere bør i samtaler med eleven bli enige om hvor mye av hvert tiltak som vil være til mest nytte for eleven selv (Assouline et al, 2014; Neihart, 2007; Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). Det er viktig å

understreke at det kreves en grundig vurdering via PPT for at elever skal få et forsert skoleløp. Årsakene til dette er blant annet at det finnes elever med ekstraordinært læringspotensial som ikke emosjonelt sett er modne nok for å forsere, samtidig er ikke alle skoler like komfortable med å bruke forsering som differensieringsstrategi da det kreves at skoleledere gjør en del tilpasninger (Rogers, 2002)

I vårt norske skolesystem melder det seg klart noen utfordringer forbundet med akselerasjon av elever med ekstraordinært læringspotensial. Den norske skolen har et svært rigid system både når det kommer til klasser, alder og nivå, noe som gjør det svært vanskelig for elever å få akselerere knirkefritt i skolen og at tiltakene faktisk blir fulgt opp på en hensiktsfull måte. Elever som går hurtigere gjennom pensum oppgir at de opplever å ikke få tilbudet tilrettelagt i stor nok grad gjennom skoleløpet og i en eventuell overgang til universitet (Rogers, 2002). Ungdomsskoleelever som derimot får hospitere i den videregående skolen får gjerne den beste læringen, fordi den gjenspeiler den enkelte elevs egne læringspremisser. Denne formen for akselerasjon viser at elever med ekstraordinært læringspotensial utvikler seg, de opplever en større mening med skolen og de trives. Enkelte hevder derimot at akselerasjon til et høyere klassetrinn fører til en opplevelse av sosial stigmatisering og isolasjon, noe som ikke ser ut til å stemme da elevene sier de trives bedre når de får akademiske utfordringer på sitt nivå og blir faglig ivaretatt. Som vi har sett finnes det i dag noen tilbud innenfor akselerasjon, men den norske skolen er langt fra et optimalt forseringssystem som gir like muligheter til alle elever (Colangelo & Assouline, 2000; Mönks & Ypenburg, 2008).

Berikelse

Berikelse som begrep blir brukt til å beskrive de muligheter som finnes for å kunne supplere eller utvide det allerede eksisterende lærestoffet på en gitt læreplan for det aktuelle alderstrinnet (Adams & Pierce, 2014; Coleman & Cross, 2005; Gavin & Adelson, 2014; Reis & Renzulli, 2010). I praksis kan det forklares ved at en klasse arbeider innenfor ett gitt emne, men at den enkelte elev kan gis mulighet til å fordype seg i emnet med tyngre lærestoff ut fra de forutsetninger eleven har i det faget det arbeides i. Berikelse handler kort sagt om summen av de holdninger, tilpasninger og aktiviteter som den enkelte lærer gjennomfører i møte med elevgruppen i den enkelte klasse (Hofset, 1968). Berikelsen må ikke bære preg av repetisjon, da det fort kan oppleves som «straff» å fordøye og lære stoffet hurtigere enn gjennomsnittet. Det viktigste å være seg bevisst innenfor dette tiltaket, er at lærestoffet som gis til eleven er relevant med tanke på behov og evner (Mönks & Ypenburg, 2008). Berikelse skal tilby *noe* mer enn det læreplanen generelt sett gjør for elever med ekstraordinært læringspotensial.

Berikelse for elever med ekstraordinært læringspotensial kan eksempelvis være ulike aktiviteter eller oppgaver i klasserommet hvor en fremhever mer dybde, kompleksitet, abstrahering, bredde og utfordring til det allerede eksisterende lærestoffet. Det kan være faglige konkurranser, ekstraundervisning, utvikling av kognitive ferdigheter og ulike programmer som er utviklet med tanke på denne elevgruppen læringspotensial (Hofset, 1968; Mönks & Ypenburg, 2008; Reis & Renzulli, 2010; Skogen & Idsøe, 2011).

Berikelse er like mye en holdning som en tilnærming, og det er viktig at lærere evner å tenke nytt og annerledes gjennom å benytte seg av ulike undervisnings- og veiledningsmetoder samt bruke seg selv og sin egen faglige fordypning og kunnskap som redskap. Lærer må utfordre seg selv i å basere undervisningstimene på elevenes forutsetninger slik at en kan stimulere læringsprosessen hos hele elevmangfoldet i en klasse (Tomlinson, 1999). Selv om det ikke eksisterer noen formelle evalueringer av effekten på berikelse i undervisningen, er det en bra tilnærming til elevmangfoldet i norsk skole (Idsøe, 2014b). Målet er hele tiden å gi elever med ekstraordinært læringspotensial mulighet til å fordype seg i enda større grad innenfor fag, noe de ikke ville hatt anledning til i et ordinært klasserom i norsk skole. Det er svært viktig å understreke at en beriker ikke ved å gi en elev fagbøker fra trinnet over, med hensikt om at eleven skal drive selvstudium. Som lærer må en hele tiden oppmuntre, støtte og se til at eleven opplever mestring og at det arbeidet han eller hun gjør gir mening (Mönks & Ypenburg, 2008). I tillegg til å trenge differensiert undervisning for å realisere sitt potensial, har elever med ekstraordinært læringspotensial behov for å omgås andre mennesker som ligger på samme intellektuelle nivå som dem. Dette handler ikke alene om elevenes faglige utvikling, men også om å skape og utvikle vennskapsrelasjoner. Elever med ekstraordinært læringspotensial har med andre ord behov for å treffe og omgås likesinnede (Idsøe, 2014b; Mönks & Ypenburg, 2008; Neihart et al, 2002).

Dersom skolen har gode berikelsesstrategier er det ikke alltid nødvendig eller hensiktsmessig med akselerasjon, men den sees på som et bedre tiltak. På tross av at det i skolen snakkes om enten eller, er likevel en kombinasjonen av de to tiltakene det mest gunstige for elevene (Assouline et al, 2014; Neihart, 2007).

2.2.3. Å være sosialt annerledes enn sine medelever

Det eksisterer en sterk teoretisk tradisjon innenfor feltet, hvor en tror at elever med ekstraordinært læringspotensial har unike sosiale og emosjonelle karakteristikk med påfølgende behov. Andre igjen mener at denne elevgruppen ikke har noen karakteristikk som er mer unike enn andre elevers innenfor det sosiale og emosjonelle aspektet, men at de

påvirkes av den kulturelle konteksten de vokser opp i. En ser tydelig at det er en splittelse blant forskere på dette feltet, og en mulig forklaring kan være at det er blitt formulert kollektive kjennetegn og egenskaper hos disse elevene ut fra forskernes egne observasjoner (Wiley & Hébert, 2014). Ifølge Distin (2006) rapporterer elever med ekstraordinært læringspotensial at de ofte opplever seg som annerledes, da de i teorien er en minoritet i samfunnet. Årsaken til denne opplevelsen kan ligge i at selv om disse elevene er intellektuelt sterke, betyr ikke det at de med letthet går overens med andre mennesker. Med andre ord er elever med ekstraordinært læringspotensial like utsatt som andre grupper når det gjelder å være sjenerte eller tilbaketrukket (Distin, 2006; Skogen, 2010). Disse elevene kan også ha vansker med å skape vennsksrelasjoner med andre barn, nettopp fordi de kan bli sett på og tenker annerledes. Disse elevene kan også rapportere at de har færre venner, da de fort kan velge å trekke seg unna dersom de opplever sosiale situasjoner som utilfredsstillende. Samtidig er disse elevene gjerne ute etter å skape relasjoner til venner som forstår dem og som deler en forståelse om hva vennskap faktisk innebærer. For elever med ekstraordinært læringspotensial handler vennskap om å kunne snakke om følelser, være venner over tid, dele bekymringer, triumfer og hemmeligheter. Dette medfører ofte at denne elevgruppen gjerne søker vennskap i eldre personer og har gjerne ikke så mange venner de skulle ønske at de hadde (Mönks & Ypenburg, 2008). Mange av disse elevene gir få eller ingen indikasjoner på at de er annerledes enn andre når det kommer til den sosiale utviklingen, mens andre har utfordringer knyttet til det sosiale livet og bruker store krefter på å skjule det (Idsøe, 2014b). Den faktoren som gjerne skiller seg ut hos disse elevene er derimot at de kan ha altoppslukende interesser som kan føre til ekskludering av andre. Likevel er det på grunn av denne elevgruppens avanserte evnenivå mulighet for at de ikke vil oppleve noen glede eller mening i å omgås jevnaldrende elever, da deres særegne kjennetegn innenfor språk og humor ofte får dem til å trekke mot voksne eller eldre barn. Mange vil nok mene at det ikke er spesielt positivt for elevenes utvikling at de omgås eldre barn dersom de har utfordringer med å finne sin plass blant elever på sin egen alder (Distin, 2006). Likevel er det viktig å understreke at elever med ekstraordinært læringspotensial kan få gunstig utbytte av dette, da kalenderalderen ikke er en optimal målestokk for verken intellektuell eller sosial og emosjonell utvikling (Mönks & Ypenburg, 2008; Neihart et al, 2002). Det er også viktig å være bevisst at elever med ekstraordinært læringspotensial kan henge etter innenfor sosiale ferdigheter fordi de mangler noen å speile seg i og som er som dem. Det sier seg selv at dette kan være en utfordring på eget klassetrinn når en går ut fra at det er 2-5 % av elevpopulasjonen som havner innenfor denne gruppen elever. Å omgås likesinnede kan gi

svært positive effekter for denne elevgruppen, da de kan speile deres interesser samt at samspillet kan fungere bedre, og er viktig å ha i tankene når en møter disse elevene i skolen (Distin, 2006; Gross, 2002; Mönks & Ypenburg, 2008; Neihart et al, 2002; Smedsrud, 2012). Noen av elevene med ekstraordinært læringspotensial opplever å ha færre venner enn andre elever nettopp på grunn av utviklingsforskjellene det er mellom denne elevgruppen og andre elever. Elevene har derfor få de kan omgås med på sitt utviklingsnivå og på sine premisser, og det er derfor ikke uvanlig at elever med ekstraordinært læringspotensial prøver å skjule sin intelligens, oppnåelser og kunnskap for å bedre passe inn i majoritetsgruppen av elever og for å bli akseptert som en av «gjengen» i stedet for å bli stemplet som smart. Det er likevel viktig å understreke at å være elev med ekstraordinært læringspotensial ikke beskriver hele personen som et menneske, og de kan ha svært mange andre ting til felles med sine venner (Distin, 2006; Silverman, 2002; Smedsrud, 2014). Det er dessverre slik at noen elever med ekstraordinært læringspotensial opplever en skolehverdag preget av mobbing, isolasjon og utestenging av jevnaldrende på grunn av deres særegenhet. Som en konsekvens av å føle at de ikke har noen tilhørighet noe sted, vil disse elevene oppleve å være ensomme, frustrerte og ulykkelige, som igjen kan resultere i atferd som ikke samsvarer med hvordan disse elevene egentlig er. Eksempler på dette er at rolige elever gjerne kan bli aggressive og høylytte, selvsikre elever kan bli tilbaketrukket og rolige og veloppdragne elever kan bli de som forstyrrer mest i klassen (Distin, 2006). Gjennom sin studie konkluderte Neihart m.fl. (2002) at det ikke er bevis for at elever med ekstraordinært læringspotensial er *mer* sårbare i sin sosiale tilpasning enn andre elever. Det de derimot fant var at noen av elevene i denne gruppen har sosiale og emosjonelle verdier som *kan* styrke deres evne til å komme seg gjennom motgang. Det er også funnet indikasjoner på at elever som får starte tidligere på skolen ikke få negative sosiale effekter sammenlignet med andre elever (Wiley & Hèbert, 2014). Det er likevel viktig som lærer å ta alle tegn som kan dukke opp hos elever på alvor, enten de har ekstraordinært læringspotensial eller er gjennomsnittselever. På denne måten kan en unngå utviklingen av upassende atferd som ikke tjener til noe positivt.

2.2.4. Emosjonelle aspekter ved elever med ekstraordinært læringspotensial

Elever med ekstraordinært læringspotensial ligger intellektuelt sett langt over deres kalenderalder og deres jevnaldrende, det er derfor viktig å være bevisst at disse elevenes emosjonelle alder *kan* være langt under kalenderalderen eller på et lavere nivå enn deres intellektuelle utvikling. I noen tilfeller er det slik at disse elevene, tross deres læringspotensial, er umodne når det kommer til det emosjonelle og kan derfor være svært sårbare. Det er viktig å huske at disse elevene fortsatt bare er barn, da det kan være lett å

glemme med tanke på deres intellektuelle nivå. Majoriteten derimot, gir ikke indikasjoner på at de er annerledes med tanke på deres emosjonelle utvikling, og det er viktig å være bevisst at den emosjonelle utviklingen ikke nødvendigvis er en utfordring for disse elevene. Men at den *kan* bli det dersom de faller utenfor sosialt sett og ikke blir forstått og sett (Distin, 2006; Idsøe, 2014b). Litster & Roberts (2015) gjennomførte en oppsummering av 40 empiriske studier som sammenlignet selvbildet til elever med ekstraordinært læringspotensial mot en kontrollgruppe. Funnene viser at denne elevgruppen scorer høyere på domener innenfor oppførsel og akademia, men at de derimot scorer lavere på fysisk selvbilde. Her spiller selvfølgelig kjønn og alder inn, men det som er interessant er at forskjellene mellom den aktuelle elevgruppen og kontrollgruppen når det kommer til sosiale og emosjonelle domener var betydningsløse. I tillegg viser en annen studie at elever som får akselerere i skolen har et sterkere selvbilde enn de elevene som ikke får akselerere i skolen (Hoogveen et al, 2009). Det vil igjen si at det viktigste innenfor skolen er å erkjenne de sosiale og emosjonelle behovene som elever med ekstraordinært læringspotensial har, men at forskningen overveldende indikerer at disse behovene verken er unike eller annerledes fra den generelle elevmassen i skolen. Vi trenger med andre ord mer kunnskap for å styrke forståelsen hos lærere når det kommer til denne elevgruppens sosiale og emosjonelle utvikling (Wiley & Hebert, 2014).

2.3.0. Konsekvenser av mangel på differensiering

I det følgende kapittelet skal jeg ved hjelp av litteratur og forskning redegjøre for hvilke konsekvenser det kan ha for elever med ekstraordinært læringspotensial å ikke motta differensiert undervisning i skolen.

Manglende tilrettelegging i skolen for elever med ekstraordinært læringspotensial kan resultere i helt ulike konsekvenser hos den enkelte elev, dette har sammenheng med påvirkning av individets miljøfaktorer og genetiske faktorer. Forskning på feltet viser at elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for spesiell tilrettelegging, samtidig kan konsekvensene av mangel på tilrettelegging på lik linje med elever med andre særskilte behov bli alvorlige (Skogen, 2010; Skogen & Idsøe, 2011). Som vi har sett er manglende tilrettelegging og tiltak i skolen for elever med ekstraordinært læringspotensial en konsekvens av for lite forståelse, kunnskap og kompetanse hos skolen og lærere. I tillegg blir ikke situasjonen bedre så lenge misoppfattelsen om at disse elevene klarer seg selv eksisterer i det norske utdanningssystemet. Skolen må få øynene opp for at også denne elevgruppen trenger tilrettelegging og støtte i like stor grad som de svakere elevene. Mangelen på tilpasset opplæring kan føre til at elever med ekstraordinært læringspotensial får en negativ holdning til

skolen og læring, samtidig kan de stå i fare for å miste mestringsopplevelser da de aldri får vist sitt virkelige potensial, noe som kan gjøre at motivasjonen for skolearbeid stagnerer (Kolberg, 2014). Et annet aspekt som kan være en konsekvens av manglende differensiering og tilpasset opplæring er mobbing. Elever med ekstraordinært læringspotensial *kan* være mer utsatt for mobbing da de skiller seg ut fra resten av elevene, og fort kan bli stemplet som «nerd». Dette kan føre til tilbaketrekking og isolering, og noen elever velger bevisst å underprestere dersom de må velge et av to «onder». De opplever det som bedre å bli akseptert som en av de «kule» blant jevnaldrende, enn å bli stemplet som «nerd». Å reversere slike konsekvenser krever en enorm innsats fra skolen, og ikke minst mer kunnskap om elever med ekstraordinært læringspotensial hos den enkelte lærer (Distin, 2006; Kolberg, 2014). Andre konsekvenser som kan forekomme av manglende tilpasning i undervisningen er at elevene får en dårligere konsentrasjon, stagnerende skolemotivasjon, problemer med lav sosial selvtillit, føler seg utelatt og ikke akseptert av klassen og utfordringer med å tilegne seg skriftlig undervisningsmateriell (Mönks & Ypenburg, 2008; Skogen, 2010). Samfunnet trenger at disse elevene får utviklet sitt potensial til det fulle, da ulike personligheter og talenter er med på å skape et velfungerende fellesskap. Det er også tydelig at samfunnet vil miste og mister viktige ressurspersoner fordi elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir sett, ikke får hjelp og støtte til å utvikle seg (Skogen, 2012). Jeg skal i det videre ta for meg de konsekvensene som er mest fremtredende i litteraturen når det kommer til mangelen på differensiering og tilpasset opplæring for elever med ekstraordinært læringspotensial.

2.3.1. Underprestasjon i akademiske fag

Når elever underpresterer i skolen betyr det en eksisterende stor avstand mellom elevens potensial og de faktiske prestasjonene. For at elever med ekstraordinært læringspotensial skal karakteriseres som underdyttere kan ikke dette avviket være resultat av en diagnostisert lærevanske, samtidig må avviket ha vært tilstede over tid (McCoach & Siegle, 2008; Nissen et al, 2012). Underdytelse som fenomen er svært komplekst som det dessverre er lite forskning rundt ennå, men det en kan si for den norske skolen er at det ikke eksisterer god nok pedagogikk og utfordringer for denne elevgruppen (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud, 2012). Den forskningen som eksisterer på området indikerer at det de viktigste påvirkningsfaktorene til underprestering er: manglende stimulering og utvikling av gode læringsstrategier, mangel på tilpasset opplæring og negative relasjoner til medelever og lærere. Ved å ikke få tilstrekkelige utfordringer i skolen, vil elever med ekstraordinært læringspotensial i tillegg til å underprestere også miste motivasjonen for skolen, og forskning viser at underdytelse også predikerer drop-out elever i den videregående skolen. Ved å være

understimulert blir eleven bli passivisert og vil derfor ikke ha innarbeidede strategier for hvordan arbeide med fagstoff som ligger utenfor hans eller hennes mestringsområde, noe som vil føre til at eleven ikke får prestere ut fra sitt potensial. Elever som underpresterer kan også bli kilde til uro og støy i klasserommet heller enn til faglig berikelse da undervisningen kan oppleves meningsløs når den ikke er tilpasset elevens faktiske potensial (Balduff, 2009; Kolberg, 2014; Siegle, 2013; Smedsrud, 2014; Winner, 2005). Det er ekstremt viktig at læringsbehovene til elever med ekstraordinært læringspotensial blir møtt på en adekvat måte, da en ser fra forskning at det dessverre er en betydelig stor gruppe elever som faller gjennom skolesystemet vårt fordi skolen ikke makter å møte disse elevene på en tilfredsstillende måte. Denne elevgruppen står i fare for å utvikle et skjevt selvbilde som en konsekvens av underprestering i skolen, lærere trenger derfor kunnskap om hvilke læringsbehov elever med ekstraordinært læringspotensial har slik at også de har mulighet til å oppnå et ideelt læringsutbytte i stedet for å bli underyttere (Idsøe, 2015; Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). Typiske kjennetegn som kan bli synlige hos elever som underpresterer er at de har lav motivasjon, lavere innsats enn forventet overfor skoleoppgaver, negative holdninger mot både lærere og medelever og lav selvregulering. Det er viktig å understreke at det er snakk om en homogen gruppe, så kjennetegnene trenger ikke nødvendigvis være til stede hos alle elever som underpresterer. Det er heller ikke gitt at de ovennevnte årsaksfaktorene gjelder alle elever som underpresterer, slik vil det være viktig å være bevisst at det kan være andre årsaksforklaringer på underytelse hos en elev. Slik det norske skolesystemet er i dag, skal vi behandle alle elever likt – noe som er svært urettferdig. Det er ikke til å legge skjul på at underytelse blant elever med ekstraordinært læringspotensial både er et stort problem og sløsing av verdifulle ressurser for samfunnet vårt. Læreres jobb er å stimulere denne elevgruppen faglig fra skolestart, slik at de har mulighet til å nå sitt fulle potensial og ikke hindre dem i å utvikle seg. Skolens hovedoppgave bør være å tilby et optimalt læringsopplegg til alle elevene i skolen uavhengig av forutsetninger, som innebærer å behandle alle elever ulikt (Hagenes, 2009; Idsøe, 2014b; Skogen, 2012; Smedsrud 2012).

2.3.2. Mangel på effektive læringsstrategier

Ifølge amerikanske og danske studier opplever opp mot 20 % av elevpopulasjonen manglende faglige utfordringer, noe som fører til kjedsomhet i skolen da fagene ikke er tilpasset deres evner og forutsetninger. Til sammenligning oppgir Stortingsmelding nr. 31 «Kvalitet i skolen» at rundt en fjerdedel av den norske elevpopulasjonen ikke opplever nok utfordringer i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2008, Theilgaard, 2013). Som nevnt tidligere er skolens læringsmateriale og progresjon tilpasset gjennomsnittseleven, det vil si at en elev som

starter 1. klasse med gode lese-, regne- og skriveferdigheter ikke vil oppleve utfordringer som er tilpasset sitt nivå før i 3-4. klasse. Konsekvensen av dette kan bli at eleven ikke får utviklet gode læringsstrategier og ender opp med å hoppe av skoleløpet. Når en snakker om mindre gode eller uheldige læringsstrategier, betyr det at eleven gjennom flere år ikke har møtt noen faglig motstand i skolen og har regelrett lekt seg gjennom skolen, fordi han eller hun allerede har kunnet det gjennomgåtte lærestoffet. Når eleven blir eldre vil skolen etter hvert sette høyere krav til individuell jobbing, samt gi elevene vanskeligere oppgaver. Siden elevene ikke har møtt noen faglig motstand de første skoleårene, har de heller ikke fått utviklet noen gode læringsstrategier. Det vil si at de står overfor store utfordringer den dagen de møter faglig motstand i skolen, nettopp fordi de ikke er rustet til å håndtere denne motgangen på egenhånd og på en god måte. For mange elever fører dette til at de ender sin skolegang før fullendt videregående skole (Kolberg, 2014; Smedsrud, 2012). Elever med ekstraordinært læringspotensial som ikke får hensiktsmessig hjelp og støtte, eller har lærere som møter dem med negative holdninger, står i like stor fare som alle andre elever til å miste skolemotivasjonen, kreativitet og entusiasme. Elever som kjeder seg i skolen kan oppfattes som problematiske av lærere, eller bli helt anonyme i mengden av elever i den norske skolen som ikke evner å ta i vareta elever med ekstraordinært læringspotensial sitt potensial eller ressurser. Disse elevene kan også bli uoppmerksomme, forstyrre sine medelever eller rette sin oppmerksomhet på mindre konstruktive ting i undervisningen. Elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for å få relevante tilbakemeldinger på sitt faglige arbeid, og de må bli sett og støttet på *sitt* nivå i læringsprosessen slik at de får tillært seg gode læringsstrategier (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2014).

2.4.0. Profesjonelle og personlige karakteristika av lærer

Jeg skal i dette kapitlet fokusere på hvilke profesjonelle og personlige karakteristika en lærer bør ha, for å best mulig imøtekomme elever med ekstraordinært læringspotensial. Dette er viktig å vite noe om slik at disse elevene får tilpasset undervisningen ut fra sitt potensial, og for at det kan etableres en støttende og trygg relasjon mellom lærer og elev.

Forskning viser at den optimale lærer for elever med ekstraordinært læringspotensial er den som både har høy faglig kompetanse, spesifikke personlige kjennetegn og pedagogisk spisskompetanse på denne elevgruppen (Ford, 2010; Robinson, 2014), elever som møter en slik lærer i skolen har mulighet til å utvikle sitt potensial til det fulle og samtidig trives på skolen (Nesse, 2014). Et støttende og tilpasset miljø vil også bidra til å fremme elevenes prestasjoner, samtidig som de kan kompensere for ulike former for vansker som eleven

eventuelt måtte ha. Det er viktig å understreke at manglende støtte og tilpasning kan ha fatale konsekvenser for elever med ekstraordinært læringspotensial (Hattie, 2009; Robinson, 2014). Dette understreker dermed viktigheten av både de personlige og profesjonelle karakteristikaene av den optimale læreren i møte med elever med ekstraordinært læringspotensial.

2.4.1. Læreres kompetanse om elever med ekstraordinært læringspotensial

Norsk forskning indikerer dessverre at skolen har lærere som ikke er tilstrekkelig utrustet med nok ferdigheter og kunnskaper rundt tilretteleggingen av opplæringen når det kommer til elever med ekstraordinært læringspotensial. I tillegg til manglende kunnskap viser forskning at lærere også mangler evnen til å tilrettelegge for tilpasset undervisning for denne elevgruppen, og det finnes noen antakelser om at mangel på vilje også kan være årsaken til dette. At kombinasjon av kunnskaps- og viljemangel kan antas å henge sammen kan også tenkes er tilfellet (Hagenes, 2009; Skogen 2010; Smedsrud & Skogen, 2016).

Mangel på kunnskap hos lærere handler ikke om at vi ikke har gode lærere i skolen, for selv de beste lærerne kan gjøre lite når de ikke har fått opplæring i hvordan en kan støtte og tilrettelegge for elever med ekstraordinært læringspotensial (Distin, 2006). Årsaken til denne kunnskapsmangelen ligger med andre ord i utdanningssystemet, da det er lite eller intet fokus på denne elevgruppen i lærer- og pedagogutdannelser. Får lærere derimot opplæring gjennom sin grunnutdanning om hvordan de kan gjenkjenne og støtte elever med ekstraordinært læringspotensial, vil de se at denne elevgruppen trenger akkurat like mye oppmerksomhet som de svakeste elevene i skolen. Bare da får elevene mulighet til å utnytte sitt potensial for læring og skolehverdagen vil bli lettere for både elever og lærere (Kolberg, 2014; McCoach & Siegle, 2001).

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning rapporterer ut fra en undersøkelse (Cosmovici et al, 2009) at de flinkeste elevene i skolen opplever at de verken får nok støtte eller stimulans fra lærerne sine. Undersøkelsen gir indikasjoner på at lærerne opplever utfordringer knyttet til mangfoldet i klassen i praksis, og at de derfor velger som en enkel løsning å rette seg mot gjennomsnittselevne når de planlegger undervisningen. Også evalueringen av kunnskapsløftet viser samme typen tendenser. Her kommer det frem at lærere legger liten vekt på oppgaver som lar elevene gå i dybden i de aktuelle fagene; i stedet får elevene oppgaver som går på å identifisere, produsere og registrere ord, begreper og fakta (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette vil for elever med ekstraordinært læringspotensial oppleves som repetisjon av ting de allerede mestrer, og være helt unødvendig bruk av tid. En

slik praksis er langt ifra egnet som undervisningsstrategi for elever som har behov for å gå i dybden på fag eller å få gå videre i faget (Kolberg, 2014). Læreres profesjonelle egenskaper som bidrar til en god lærerrolle for elever med ekstraordinært læringspotensial er mange. Faktorer som blir nevnt er blant annet ønsket om å utvikle læring og kunnskap til elevgruppen, være fleksibel overfor nye ideer og tanker, samt å forvente høy kvalitet på elevers arbeid. Viktigheten med å bruke varierte undervisningsmetoder, respektere ulike forestillingsevner og kreativitet som stimulerer tenking på høyere nivåer blir understreket (Clark, 2013). Andre faktorer som nevnes er blant annet å involvere elevene i å undersøke svar, heller enn å servere ferdige svar til dem og å ta i bruk stimulerende diskusjoner ved hjelp av spørsmål slik at elevene må tenke selv (Robinson, 2014).

For at den norske skolen skal bli en inkluderende skole der tilpasset opplæring er for alle elever, kan ikke noen elevgrupper falle utenfor begrepet *alle*. Slik situasjonen har vært i flere år og som en fortsatt ser tendenser til, er at elevene med ekstraordinært læringspotensial blir sett på som elever som klarer seg selv og som allerede har optimalt utbytte av den ordinære undervisningen. Realiteten er derimot at også denne elevgruppen trenger lærere som gir dem muligheter for å utnytte sitt læringspotensial til det fulle, og må derfor ha en plass i utdanningen. Bare på denne måten kan lærere få opplæring i hvordan en kan identifisere og på best mulig måte støtte disse elevene (Mönks & Ypenburg, 2008; Skogen 2004 & 2006).

Lærere og andre i arbeid med elever med ekstraordinært læringspotensial trenger profesjonsutvikling innenfor feltet. De bør få mulighet til å utvikle den kunnskap som er nødvendig for å gi dem forståelse for hva som kjennetegner denne elevgruppen, samt hva som forventes for å kunne møte elevene på en helhetlig og hensiktsmessig måte i skolen gjennom differensierte tiltak (Clark, 2013; Gubbins, 2014; Idsøe, 2014a).

Munro (2011; 2012) understreker at lærere kan differensiere undervisningen i klasserommet på en mer effektiv måte dersom de forstår hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial lærer og tenker. Videre har lærere behov for tilgang til et stort repertoar av teknikker og muligheter som kan tas i bruk til å differensiere undervisningen, da må de også kunne anvende differensieringstiltakene i klasserommet. For å få til dette trenger lærerne rett motivasjon og innstilling og de må kunne forstå og tilpasse seg til den kulturen som råder i klasserommet hvor differensieringen skal gjennomføres. Mye tyder på at lærerne er den viktigste enkeltfaktoren i skolen når det kommer til muligheten for å påvirke elevers læringsutbytte (Skogen, 2005). I sin studie fra 2015 fant Finsberg at de fleste lærere uttrykte et sterkt ønske om å kunne tilrettelegge for elever med ekstraordinært læringspotensial, men

at tilretteleggingen er vanskelig på grunn av manglende kunnskap og ressurser. Disse funnene øker troverdigheten rundt antakelsen om at kunnskap er nøkkelen til å møte disse elevene på en hensiktsmessig måte (Idsøe, 2014a). På bakgrunn av dette kan en med stor grad av sikkerhet si at det er helt nødvendig med lærere som er bevisste de kjennetegn elever med ekstraordinært læringspotensial kan ha, samt kan tilfredsstillende de behov denne elevgruppen har. Har vi det, er sjansen stor for at lærerne kan være med å forebygge eventuelle sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringer i klasserommet (Distin, 2006).

Elever og samfunnet for øvrig trenger at lærere øker sin kompetanse om læringsforutsetningene til elever med ekstraordinært læringspotensial, slik at de er i stand til å vite hvilken form for differensiering som vil møte den enkelte elevs behov på best mulig måte. Norske lærere er relativt sterke faglig og har alle forutsetninger for å kunne utvikle den nødvendige kompetanse innenfor dette feltet dersom de legger fra seg troen på at disse elevene klarer seg selv (Gubbins, 2014; Skogen, 2012).

2.4.2. Læreres forståelse og engasjement for elever med ekstraordinært læringspotensial

Selv om opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring for alle elever (2009) og § 5 om spesialundervisning til de elever som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen (2005) eksisterer, ser en dessverre at elever med ekstraordinært læringspotensial ikke får den tilpasningen de har krav på. Som nevnt er kunnskapsmangelen hos lærere en viktig årsak til den mindre gode tilpasningen for denne elevgruppen (Skogen, 2010). Samtidig eksisterer det andre faktorer som er like viktige å ta tak i, og disse handler om at det hos noen lærere er mangel på vilje med tanke på tilrettelegging for denne elevgruppen (Skogen, 2012). Den andre faktoren går på en moralsk holdning som mange innenfor skolen har, som går ut på at den individuelle tilpasningen som elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for, sees på som unødvendig eller uheldig og som i verste fall kan føre til elitisme som er skadelig for samfunnet (Sternberg, 1996). Det er ikke bare elever med ekstraordinært læringspotensial som rapporterer disse holdningene i skolen, også foresatte til denne elevgruppen rapporterer at de har opplevd å bli møtt med avvisning når de har ønsket mer stimulerende og passende oppgaver for sine barn. Hovedsakelig tror en at disse reaksjonene bunner i manglende forståelse for kompleksiteten i denne elevgruppen og elevene får derfor ikke utnyttet sitt potensial til det fulle, noe som kan gi svært negative konsekvenser (Distin, 2006; Smedsrud & Skogen, 2016).

Noen av de personlige egenskapene hos lærer, som fremmer undervisningen og som til stadighet dukker opp i litteraturen, er blant annet evnen til å være forståelsesfull, aksepterende

og sensitiv i møte med andre. Videre er det viktig at lærer respekterer den enkelte elev, har god sans for humor, har sterk selvfølelse og er entusiastisk i møte med elever med ekstraordinært læringspotensial (Clark, 2013; Ford, 2010). Lærere som ser utfordringene til elever med ekstraordinært læringspotensial, tar foresattes henvendelser på alvor og som interesserer seg for og ønsker å forstå, utgjør en bemerkelsesverdig forskjell for denne elevgruppen. Disse lærerne er dessverre en sjeldenhet og elever med ekstraordinært læringspotensial er derfor prisgitt hvilke lærer de får på skolen. Noen elever er heldige og får forståelsesfulle lærere som tar dem på alvor, andre elever møter ikke en slik lærer i løpet av hele sin skolegang og atter andre vil møte begge disse lærerne. Det er med andre ord tilfeldigheter som avgjør om elever generelt får en tilfredsstillende lærer eller ikke, noe som er svært skremmende (Nissen et al, 2002). Det blir da tydelig at ansvaret for et kompetanseløft ligger på et myndighetsnivå og det vil være et viktig skritt i riktig retning dersom lærere og skoleledere får opplæring og kompetanse om hvordan de skal håndtere elever med ekstraordinært læringspotensial i klasserommet. Vi trenger også at de allerede eksisterende lover og regler virkelig sikrer at elevene får den støtten de trenger. Da vil kanskje også oppfatningen om at disse elevene klarer seg selv gradvis forsvinne (Skogen, 2012; Smedsrud & Skogen, 2016).

Elever med ekstraordinært læringspotensial trenger med andre ord sårt lærere som viser forståelse for deres kompleksitet og som ser hvilke faktorer som ligger bak deres ulike behov. Med denne forståelsen i kombinasjon med faglig tilrettelegging og utfordringer vil elever med ekstraordinært læringspotensial få økt motivasjon, sosial og emosjonell tilfredshet, samt lærelyst. Det vil derfor være helt avgjørende for disse elevene med lærere som har forståelse for dem slik at de kan tilrettelegge på en hensiktsmessig måte, og bare da kan elever med ekstraordinært læringspotensial omforme sitt potensial til konkrete prestasjoner i skolen (Idsøe, 2014b; Smedsrud, 2012, Smedsrud, 2014).

2.5.0. Den norske skolen i møte med elever med ekstraordinært læringspotensial

Jeg skal i dette kapitlet nevne både nasjonale og internasjonale studier som sier noe om hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial møtes av skolen. Jeg skal også ta for meg hva litteraturen sier om hvordan skolen på en optimal måte bør møte disse elevene.

Det er ikke bare de profesjonelle og personlige karakteristikaene til lærer som er viktig i møte med elever med ekstraordinært læringspotensial. Den enkelte skole og hvordan deres kultur og samarbeid er med tanke på disse elevene er også svært avgjørende for om elever med ekstraordinært læringspotensial blir sett, forstått og lagt til rette for i skolehverdagen (Mönks

& Ypenburg, 2008). Internasjonale studier viser at det ikke bare er lærere som ikke klarer å tilpasse undervisningen for elever med ekstraordinært læringspotensial, også skolen som institusjon har utfordringer på dette området (Archambault et al, 1993; Westberg, Archambault, Dobyns & Salving, 1993). Smedsrud (2012) viser til at hans funn tyder på at denne elevgruppen ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen i skolen og i noen tilfeller blir forsømt. Når skolen viser liten eller ingen tilpasningsevne for det faglige nivået hos elever med ekstraordinært læringspotensial, kan det resultere i fatale konsekvenser som emosjonelle og sosiale problemer og skolefravall. I følge opplæringsloven (2009) er elever med ekstraordinært læringspotensial sikret den opplæringen de har krav på i den norske skolen, men som vi har sett kan det se ut til at dette ikke er realiteten da det eksisterer et så sterkt likhetsideal i Norge. Det kan oppfattes som uheldig elitisme når en gir elever med ekstraordinært læringspotensial ekstra støtte og tilpasning. Derimot er det verdt å merke seg at vi på tross av dette likhetsidealet i akademiske fag, er svært opptatt av å dyrke frem potensialet hos barn med talent innenfor estetiske og sportslige grener (Mönks & Ypenburg, 2008). Likhetsidealet fører til at skolen bruker gjennomsnittet av elevpopulasjonen som tilpasningsnorm, og vil si at en bruker gjennomsnittet som rettesnor når en skal planlegge både dybde og omfang av pensum samt tidsperspektivet på gjennomgang av dette pensumet. Jeg har tidligere påpekt at kalenderalderen ikke kan sammenlignes med utviklingsalderen til elever, det er derfor uheldig at gjennomsnittet blir brukt som norm i en klasse, da de gjerne bare har nettopp alderen til felles (Mönks & Ypenburg, 2008; Robinson, 2014; Skogen, 2010). I stedet for likhetsidealet og å tilpasse alle elever til gjennomsnittet, bør det å inkludere alle elever inn i den norske skolen handle om å behandle alle elever ulikt nettopp fordi hver enkelt elev er en egen person med egne ressurser og væremåte. Skal samfunnet dra fordeler av talenter innenfor ulike yrkesgrupper, må skolen jakte etter forskjeller fordi det nettopp er forskjelligheter og variasjon som skaper et sunt og velfungerende samfunn hvor en viser forståelse og takknemlighet for annerledesheten (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud, 2012). En kan bare tenke seg hvilken frustrasjon som bygger seg opp i elever med ekstraordinært læringspotensial, når de er nødt til å følge en undervisning som er lagt opp til gjennomsnittseleven. Undervisningen vil virke både repeterende og kjedelig for disse elevene og kan føre til opplevelse av isolasjon med tanke på den kunnskapen og det potensialet eleven har, men som ikke får utviklet fordi det ligger utenfor skolens læreplanmål for den aktuelle aldersgruppen (Distin, 2006).

Den mistilpasningen i skolen som elever med ekstraordinært læringspotensial kan vise er et resultat av at skolen ikke har tilstrekkelig forståelse eller litteratur om denne komplekse elevgruppen. De kan også gjøre opprør mot strukturen og innholdet som er tilrettelagt gjennomsnittet i klassen, da dette lærestoffet ikke er utfordrende nok for disse elevene (Smedsrud, 2012). Skolens oppgave er å ta tak i disse tegnene tidligst mulig, men det kan være vanskelig, for som tidligere nevnt har Norge i alt for liten grad lagt vekt på hvordan skolen skal samarbeide og arbeide i møte med disse elevene i både lærer-, førskolelærer-, pedagogiske-, og spesialpedagogiske utdannelser. Det er med andre ord svært viktig at skolen får utviklet en felles forståelse for hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial lærer, hva som motiverer dem, hva som hemmer deres læring og ikke minst hvilke reaksjonsmønstre en kan forvente i et klasserom. Som nevnt tidligere vil elever med ekstraordinært læringspotensial oppføre seg annerledes enn de elevene en kaller «skoleflinke», noe som er viktig å være bevisst, slik at man i skolen ikke kommer ut for å feiltolke elevene med ekstraordinært læringspotensial (Distin, 2006; Idsøe, 2014a).

2.5.1. Skolens læringsmiljø

Elever med ekstraordinært læringspotensial trenger på lik linje som alle andre elever støtte og utfordringer dersom de skal få utvikle seg, samt innarbeide konsentrasjonsevne og målrettet arbeid. Som vi allerede vet, finnes det lite kunnskap og forståelse for disse elevene i skolen, noe som resulterer i at mange elever med ekstraordinært læringspotensial mister motivasjonen sin allerede i grunnskolen. Så lenge vi har et rigid skolesystem som har vanskelig for å tilpasse undervisningen for sine elever utover klassetrinnet, vil mange elever oppleve skolen som uutholdelig, noe som absolutt ikke er forenelig med et godt læringsmiljø (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Smedsrud, 2014). Elever med ekstraordinært læringspotensial kan mestre temaer i fag som ligger langt over det som er normalt ut fra deres alder, det er derfor viktig at disse elevene får mulighet til å oppdage sine egne grenser i forhold til utfordringer i fag i stedet for å pålegge dem å følge flertallet i klassen. Det mest fruktbare er om lærer sammen med elev kan finne denne gyldne grensen gjennom et samarbeid. For at elever med ekstraordinært læringspotensial skal kunne utvikle sitt potensial til faktiske ferdigheter, er de avhengige av en skole som har et fleksibelt og trygt læringsmiljø som vektlegger aksept. Et trygt læringsmiljø vektlegger også kvalitet og struktur på undervisning, samt at elever får utvikle en god relasjon til lærer da dette er av stor betydning for elevens læringsutbytte (Distin, 2006; Hattie, 2009; Smedsrud & Skogen, 2016). Det er ubeskrivelig viktig å dyrke frem et inkluderende læringsmiljø i skolen, og at klasserommet blir et sted hvor elever opplever det trygt å være når de skal lære nye ting ut fra sitt potensial og at de får aksept av

sine medelever (Mönks & Ypenburg, 2008). Også når lærere differensierer undervisningen er dette viktig, slik at den aktuelle eleven ikke opplever å bli stemplet som «nerd» av medelever når han eller hun for eksempel akselererer i et fag eller arbeider med andre oppgaver (Idsøe, 2014a; Kolberg, 2014). Et trygt og støttende læringsmiljø kjennetegnes ved respekt, tillit, åpenhet og samarbeid mellom elever og lærere. Elevene skal selv aktivt delta i sin egen læringsprosess hvor det skal tilrettelegges for utforskning, selvregulert læring og valgmuligheter. Bare når elever med ekstraordinært læringspotensial befinner seg i et forståelsesfullt læringsmiljø, har de forutsetninger for å oppnå bemerkelsesverdige resultater som springer ut fra deres potensial (Clark, 2013; Ford, 2010).

3.0. Metode

I denne delen av studien skal valg av metode, utførelse og forskningsprosessen utdypes.

Videre skal jeg ta for meg hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden som ble brukt under intervjuene, før jeg kort beskriver de praktiske sidene ved innhenting av datamateriale. Mine refleksjoner rundt bruken av metoden vil bli presentert i kapittel 5.3.0. Jeg skal så ta for meg hvordan jeg har valgt å transformere intervjuene fra talt språk til skrevet tekst, samt koding og kategorisering av disse. Til slutt skal jeg beskrive hvordan jeg har valgt å bearbeide, analysere og tolke datamaterialet i studien.

Begrepet metode betyr opprinnelig «veien til målet», og det er viktig under planlegging av et prosjekt at en har fastlagt både innholdet i og målet med studien, for bare da kan en ta hensiktsmessige metodevalg i prosjektets ulike faser (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi forholder oss til både kvalitative og kvantitative metoder i forskning. Kvalitative metoder har til hensikt å gå i dybden og vektlegge betydning i mens kvantitative metoder til motsetning vektlegger antall og utbredelse. Gjennom å bruke en kvalitativ metode får en mulighet til å studere egenskaper til sosiale fenomener, samt å utvikle en forståelse for ulike sosiale fenomener. Kvalitative metoder er med andre ord preget av en sensitivitet og nærhet i møte med det en studerer (Thagaard, 2013). Kvalitative studier er preget av fleksibilitet med tanke på forskningsopplegg, og de ulike fasene overlapper gjerne hverandre. Analyse og tolkning er prosesser som foregår gjennom hele studien, fordi forsker vil allerede ute i felten reflektere over hvordan materialet kan tolkes til et ferdig forskningsresultat. Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet i en kvalitativ studie er blant annet avhengig av at en gjøre rede for alle prosesser i studien (Thagaard, 2013). Dette vil jeg utdype mer senere.

I den kvalitative forskningen står fenomenologien sterkt, da den fokuserer på å forstå de sosiale fenomener en studerer ut fra informantenes egne perspektiver og opplevelser av fenomenet. Gjennom å studere flere informanter kan en ut fra deres felles erfaringer, utvikle en generell forståelse av det sosiale fenomenet som studeres. Når en vil utføre studier på temaer det eksisterer lite forskning på fra før av, er kvalitative metoder godt egnet fordi det da stilles ekstra høye krav til både fleksibilitet og åpenhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Silverman (2011) deler opp de kvalitative metodene i fire ulike kategorier; intervju, observasjon, analyse av visuelle uttrykksformer og tekster og analyse av video- og audioopptak, men det er intervju og observasjon som er de mest brukte innenfor kvalitative fremgangsmåter. Felles for observasjon og intervju er at begge metodene innebærer direkte kontakt mellom forsker og de personer som studeres, og denne relasjonen vil være svært viktig for kvaliteten på materialet forskeren får i felten. Det er derfor hensiktsmessig at forsker opptrer sensitivt i møte med de personer som studeres, nettopp fordi forskeren er selv et middel for å innhente viktig informasjon. Som forsker er det viktig å være bevisst både de etiske og metodologiske utfordringene som kan dukke opp underveis i studien på grunn av den nære kontakten mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013). Disse utfordringene vil jeg utdype noe mer i kapittel 3.4.0 som omhandler forskningsetiske utfordringer.

Utarbeidelse av problemstilling er i kvalitative metoder en kontinuerlig prosess gjennom hele studien som skal gjennomføres, og det er viktig å videreutvikle den ut fra den forståelse forsker utvikler både i felten og gjennom sin analyse av materialet. Dette medfører at problemstillingen ofte ikke får sin endelige form før studiens resultater blir presentert. En godt utformet problemstilling i kvalitativ metode er både med på å avgrense og å gi retning for arbeidet i studien. Problemstillingen bør være så tydelig at den kan gi retningslinjer for faglige og metodiske valg forskeren må ta i løpet av arbeidet med studien (Thagaard, 2013).

3.1.0. Metodevalg og forskningsdesign

I dette kapitlet presenterer jeg valg av metode og forskningsdesign for studien gjennom relevant litteratur. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å innhente fyldig og omfattende informasjon som gjør det mulig å utvikle en forståelse ved ulike sider av intervjupersonenes daglige liv, og ut fra hans eller hennes eget perspektiv. Et forskningsintervju kan ligne en dagligdags samtale i struktur, men har også bestemte metoder og spørreteknikker som gjør det til et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Dalen (2004) karakteriserer et intervju som et møte mellom mennesker, og kan innebære alt fra et telefonintervju i form av en spørreundersøkelse til en dypere samtale

om meningsfulle temaer. Forskjellen på disse to eksemplene er graden av relasjon som oppstår mellom forsker og intervjuperson. For forsker er opparbeiding av best mulig kontakt et viktig mål, da kvaliteten på materialet preges av relasjonelle forhold (Johnsen, 2006). Som forsker og intervjuer har en ansvar for å utvikle et tillitsforhold til informantene, samtidig som en skal være lyttende og tilpasse intervjusituasjonen til alle de innspill informantene kommer med (Rubin & Rubin, 2012).

Intervju er godt egnet når en ønsker å få kunnskap og informasjon om personers synspunkter, opplevelser og selvforståelse. En kan også få et innblikk personers egne refleksjoner over sine erfaringer og hvordan de opplever sin livssituasjon (Thagaard, 2013). En ønsker gjennom et kvalitativt forskningsintervju å få tak i empirisk materiale som inneholder informantenes egne beskrivelser slik at en som forsker kan prøve å forstå verden fra informantens side. Slik kan forskning bli en brobygger mellom aktuell og allerede erkjent kunnskap til utvikling av ny kunnskap gjennom innsamling av materiale fra felten, gjennom å avdekke og forstå strukturen eller logikken i informantenes utsagn (Fog, 2007; Johnsen, 2006).

Som nevnt er forskningsintervjuet et intervju hvor kunnskapen blir skapt i interaksjonen mellom mennesker fordi intervjueren og intervjupersonen agerer overfor og påvirker hverandre i en vekselvirkning. Selv om kunnskapen skapes mellom de to partene, betyr ikke det at intervjuet er mellom to likeverdige deltakere. I et intervju er det forskeren som definerer tema og kontrollerer samtaleens retning ved å følge opp de svarene forsker ønsker mer informasjon rundt. Et intervju er med andre ord preget av en asymmetrisk maktrelasjon hvor det er intervjueren som sitter med den vitenskapelige kompetansen og som stiller spørsmål i mens intervjupersonens rolle er å svare på disse. Det er ikke et mål i seg selv å skape en god samtale, men et middel for forskeren til å få innhentet best mulige beskrivelser og fortellinger som i etterkant kan fortolkes og rapporteres ut fra studiens tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har også monopol på å fortolke og rapportere de utsagn som intervjupersonen kommer med i en intervjusituasjon og forklare hva intervjupersonen virkelig mente. Alle disse faktorene er det lett å overse dersom vi bare fokuserer på intervju som et åpent og nært personlig samspill mellom to parter. Det er derfor viktig at forsker under intervjusituasjonene kan reflektere over dette maktforholdet (Kvale & Brinkmann, 2015), fordi når de beskrivelser intervjupersoner gir preges av interaksjonen med forsker får relasjonen betydning for datamaterialet (Thagaard, 2013).

3.1.1. Fenomenologi og hermeneutikk

I kvalitativ forskning har den fenomenologiske tilnærmingen vært utbredt. Det er et begrep som i kvalitativ forskningssammenheng peker på den stadige interessen for å forstå de sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver. Å kunne beskrive verden slik den oppleves av deltakerne, med utgangspunkt i en forståelse om at den virkelige virkeligheten faktisk er den mennesker selv oppfatter står sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien tar med andre ord utgangspunkt i subjektive opplevelser (Thagaard, 2013). I følge Merleau-Ponty (1962) handler fenomenologien som metode om å kunne beskrive det som studeres så presist og fullstendig som overhode mulig, - med andre ord å kunne beskrive i stedet for å forklare og analysere. Ved bruk av en fenomenologisk tilnærming må en forholde seg objektivt i møte med de fenomener som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Den hermeneutiske tilnærmingen legger vekt på betydningen av å kunne fortolke menneskers handlinger gjennom å utforske det dypere meningsinnholdet enn det som ved første øyekast viser seg. I hermeneutikken understrekes det at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenene en studerer kan tolkes på flere nivåer og mening kan kun forstås i lys av den sammenheng det som studeres er en del av (Thagaard, 2013). Radnitzky (1970) beskriver noen fortolkningsprinsipper som er utarbeidet innenfor den hermeneutiske tradisjon og har som formål å sikre gyldige fortolkninger av blant annet litterære tekster. Et av disse prinsippene handler om den kontinuerlige fram- og tilbake tolkningsprosessen en har mellom deler og helhet i en tekst. Som forsker går en gjerne fra en uklar forståelse av tekstens helhet, og prøver å fortolke dens ulike deler. Ut fra disse fortolkningene kan en sette delene sammen til en helhet og få en ny forståelse for teksten. Dette prinsippet er en følge av den hermeneutiske sirkel. Et annet prinsipp handler om at en meningsfortolkning avsluttes når en har nådd en indre enhet i teksten som er uten logiske motsigelser (Kvale & Brinkmann 2015). Målet med en hermeneutisk tilnærming er med andre ord å oppnå en forståelse av meningen i en tekst som kan sees på som gyldig, da er det viktig at forsker både beskriver erfarte atferdsmønstre og sin egen fortolkning av den settingen som studeres (Thagaard, 2013).

3.1.2. Semistrukturert intervju

Formålet mitt var å få en dypere forståelse for elevenes opplevelse av hvordan skolen responderer på deres behov, og ble gjort ved å samle inn empiri med utgangspunkt i kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju. Denne typen intervju har mange likheter til en vanlig samtale i hverdagen, men preges av å ha et profesjonelt formål. Når en sier at et intervju er semistrukturert innebærer det at det verken er en helt åpen samtale eller en lukket

spørreskjemasamtale, men noe midt imellom (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne formen for intervju blir gjennomført ved hjelp av en på forhånd utformet intervjuguide, hvor det er satt opp temaer som forskeren ønsker å vite mer om. Disse temaene ble nøye valgt ut i forhold til eksisterende forskning, samt tema som på best mulig måte kunne belyse problemstillingen. Intervjuguiden inneholder også utdypende spørsmål og oppfølgingsspørsmål til hjelp for forskeren, da han eller hun gjerne skal utføre opp til flere intervju med hensikt å innhente samme type informasjon (Johnsen, 2006). Fordelen med et semistrukturert intervju er at forsker får tilgang til en rekke standarddata fra intervjupersonene, og samtidig en større dybde i svarene enn hva en ville fått gjennom et mer strukturert intervju (Johnsen, 2006). Det er det semistrukturerte intervjuet som er mest brukt innenfor kvalitativ intervjuing og som oftest fremheves i litteraturen (Fog, 2007; Rapley, 2007; Rubin & Rubin, 2012; Thagaard, 2013). Intervjuet blir som oftest transkribert i etterkant, og den skrevne teksten sammen med lydopptakene vil utgjøre det fullstendige materialet som blir brukt i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg skal ta for meg både intervjuguide, transkriberings- og analysearbeidet i neste kapittel.

Utvikling av intervjuguide.

I det semistrukturerte intervjuet har vi med oss ett sett med spørsmål som legger føringer for samtalen med intervjupersonen (Kvale 1999). Ved å bruke denne strategien gir en rom for både frie og umiddelbare innspill fra intervjupersonen som gjerne ikke ville kommet frem i et mer strukturert intervju. Likevel er det intervjuguiden som legger grunnlaget for de temaer som skal tas opp (Johnsen, 2006). Gjennom å forberede en intervjuguide vil en ha klargjort spørsmål som først og fremst er resultat av forskningsspørsmålet belyst gjennom aktuell teori rundt temaet. Intervjuguiden skal være til hjelp for forskeren, slik at han eller hun til enhver tid har rett fokus på intervjuets tema og formål (Dalen, 2004; Johnsen, 2006). Det finnes en del kriterier som bør reflekteres over under utarbeiding av spørsmålene i en intervjuguide. Er spørsmålene utarbeidet klart og tydelig? Kreves det spesiell informasjon eller kunnskap for å svare på spørsmålene som ikke kan forventes av informanten? Er spørsmålene for sensitive til at informanten ønsker å svare på dem? Dette er refleksjoner en også bør ta med seg under hvert intervju, da mangfoldet i utvalget som regel er stort (Dalen, 2004).

I tett samarbeid med veileder utarbeidet jeg en intervjuguide hvor jeg valgte å lage kategorier eller overordnede tema. Innenfor hver kategori ble det utarbeidet spørsmål som var relevante i forhold til den kategorien de ble satt under, samt noen forslag til oppfølgingsspørsmål dersom det skulle være nødvendig under selve intervjuet for å innhente best mulige beskrivelser fra

informantene. Den første kategorien ble utformet med overordnede spørsmål som alder, klassetrinn og interesser for å prøve å skape en relasjon og tillit mellom forsker og intervjuperson. De videre kategoriene og spørsmålene var mer utarbeidet med et formål å innhente informasjon ut fra forskningsspørsmålet i studien. Spørsmålene er også utarbeidet med tanke på å få varierte og rike beskrivelser av informantenes opplevelse av temaet, de er derfor åpne og legger lite føringer for et standardsvar. Alle spørsmålene er utarbeidet på bakgrunn av gjennomgått litteratur og forskning på feltet, samt i samarbeid med veileder som besitter stor kunnskap på feltet.

3.2.0. Datainnsamling

Jeg skal i dette kapitlet forklare hvordan jeg fikk tak i utvalget som har blitt brukt i denne studien. Først blir det kort presentert relevant teori vedrørende utvelgelse av et utvalg i kvalitative metoder. Videre tar jeg for meg aspekter som kriterier for utvalget, hvordan jeg fikk tillatelse til å kontakte interessante utvalgspersoner og hvordan jeg fikk kontakt med de personer som til slutt ble en del av utvalget. Gjennomføringen av datainnsamlingen vil bli beskrevet sammen med utarbeidelse av intervjuguide, transkribering av intervjuopptak og forforståelse. Til slutt i kapitlet tar jeg for meg bearbeidelsen av datamaterialet.

3.2.1. Utvalg.

I kvalitative studier tar en utgangspunkt i strategiske utvalg, som innebærer at det selektivt velges ut informanter som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er mest hensiktsmessige med tanke på forskningsspørsmålet og studiens teoretiske perspektiver i tillegg til at deltakerne faktisk er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2013). Dalen (2004) legger til grunn at forsker trenger et teoretisk grunnlag og kompetanse på området som skal studeres for å vurdere hvilke informanter som er ideelle å bruke. Utvalget må med andre ord være egnet til å utforske det forskningsspørsmålet som er satt for studien. Utvalget må heller ikke være for stort med tanke på tid og ressurser, i tillegg skal det være mulig og overkommelig å gjennomføre omfattende analyser av materialet i etterkant av intervjuene. Størrelsen på utvalget i kvalitative studier baserer seg på at det er mulig å utforske forskningsspørsmålet og ikke på et representativitetsprinsipp (Johnsen, 2006; Thagaard, 2013).

Før forsker i det hele kan ta kontakt med et forskningsfelt trengs det tillatelse til å oppsøke de informanter som er interessante for studien (Dalen, 2004). Denne tillatelsen kan en få gjennom å søke prosjektet sitt inn til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata). Når denne tillatelsen er på plass bør en finne ut hvilke personer som er ansvarlige for feltet og hvem som

kan gi den ønskede informasjonen. Skal en intervju barn, er det vanligvis foreldrene som gir tillatelse til dette, men det er også viktig at barna selv sier noe om hvordan de forholder seg til å bli intervjuet (Johnsen, 2006). Det er viktig å etablere en formell kontakt til det miljøet en ønsker å studere, det kan da være hensiktsmessig å kontakte en person som kan presentere prosjektet for de aktuelle informantene. Potensielle informanter kan få opplysninger om prosjektet gjennom forskerens kontaktperson i det aktuelle miljøet, videre kan de som er interesserte i å delta kontakte forsker eller kontaktperson (Thagaard, 2013).

I samarbeid med veileder satte jeg opp noen kriterier som jeg ønsket at utvalget skulle oppfylle, slik at jeg kunne få best mulig svar på den utarbeidede problemstillingen.

Kriteriene som ble satt opp var:

- Elever i alderen 10-13 år
- Elevene må være intelligenstestet og oppfylle kravene som karakteriserer elever med ekstraordinært læringspotensial
- Bor innenfor et geografisk område, slik at forsker har mulighet til å intervju dem.

Veileder og jeg var enige om at et utvalg som oppfylte disse kriteriene ville egne seg til å kunne utforske det foreløpige forskningsspørsmålet som var utarbeidet for studien. Ønsket var å ende opp med et utvalg på 5-7 personer, da dette ikke blir for stort med tanke på det tidsperspektivet studien hadde. Med dette antallet i utvalget ville det også være mulig å utforske forskningsspørsmålet på en verdig måte.

Så fort jeg hadde fått utarbeidet en prosjektbeskrivelse fikk jeg i desember 2015 søkt inn prosjektet mitt til NSD. Etter noen ukers behandlingstid fikk jeg tillatelse til å utføre studien min. Det neste steget var å ta kontakt med foreningen *Lykkelige barn* som er en støtteforening for foreldre med barn som tenker raskere enn gjennomsnittet. I en e-post til foreningens leder presenterte jeg meg selv og prosjektet jeg ønsket å gjennomføre samt mine utvalgsriterier, og lurte på om dette var noe foreningen kunne hjelpe meg med. Jeg fikk raskt positiv tilbakemelding og lederen videresendte informasjonen jeg hadde sendt sammen med min kontaktinformasjon til medlemmer i distriktet. På bare en uke hadde syv interesserte familier kontaktet meg via e-post, og alle passet inn under mine kriterier. De aktuelle familiene fikk tilsendt prosjektbeskrivelsen og vi avtalte tidspunkt for gjennomføringen av intervjuene. Da det nærmet seg tidspunktet for intervjuet ettersendte jeg et informasjonsskriv som var tiltenkt elevene jeg skulle intervju. Her presenterte jeg meg selv, prosjektet og hvorfor jeg ønsket å snakke med akkurat dem. Dette var et bevisst valg fra min side da jeg opplevde det som viktig

at alle intervjupersonene hadde fått den samme informasjonen om hvem jeg var og hvorfor jeg ville intervju dem i forkant av intervjuet.

3.2.2. Prøveintervju

Det er viktig å foreta et prøveintervju, da en som forsker kan lære mye gjennom dette. En kan etter et prøveintervju er foretatt, lytte til opptaket og reflektere rundt hvordan en som forsker stiller spørsmål og hvilken type tilbakemeldinger en gir til intervjupersonen. Samtidig er det viktig å få tilbakemeldinger av intervjupersonen for eventuelle justeringer og endringer. Det er viktig med prøveintervjuer i alle nye studier, på den måten kan en som forsker forberede seg på å intervju innenfor nye og kanskje ukjente områder (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Jeg foretok et prøveintervju av en elev slik at jeg fikk prøvd ut intervjuguiden som var utarbeidet med tanke på barn i alderen 10-13. Jeg fikk både gode tilbakemeldinger av intervjupersonen på tema som jeg kunne spørre mer etter, samtidig som jeg både fikk prøvd ut lydopptak og høre meg selv i møte med en intervjuperson. Jeg gjorde noen få justeringer i intervjuguiden, samt gjorde noen refleksjoner rundt min egen rolle i intervjusituasjonen. På den måten fikk jeg gjort alle de nødvendige endringer og justeringer både med tanke på min rolle og intervjuguiden *før* selve datainnsamlingen startet.

3.2.3. Gjennomføring

Det finnes flere ulike måter å registrere intervjuer på med tanke på dokumentasjon og analysearbeid, noe som kommer senere i forskningsprosessen. Disse er blant annet lydopptak, notatskriving og bruk av hukommelse, men det vanligste er i dag å bruke lydopptak, fordi forskeren da kan bruke all sin tid på å konsentrere seg om intervjuets emne. Gjennom å bruke lydopptak blir også viktige ting som tonefall, ordbruk og pauser registrert, slik at forskeren kan gå tilbake og lytte på opptaket for på best mulig måte fange opp viktige detaljer med tanke på en senere analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptak er med andre ord å foretrekke så lenge intervjupersonene gir tillatelse til at det de sier blir tatt opp. Det kan likevel være hensiktsmessig for datamaterialets helhet, å skrive notater etter hvert intervju. På denne måten får en som forsker skrevet ned egne reaksjoner og inntrykk av intervjusituasjonen, noe som er et viktig grunnlag for den videre analysen av datamaterialet (Thagaard, 2013).

I denne studien valgte jeg å ta opp intervjuene på lydopptak etter å ha innhentet tillatelse fra hver intervjuperson. De ble informert om at intervjuet ville bli tatt opp, og at jeg etter intervjuet ville legge opptaket over på en ekstern harddisk som bare jeg hadde tilgang til, samt

at opptaket ville bli slettet etter endt studie. Alle intervjupersonene gav meg tillatelse til å bruke lydopptak som registreringsverktøy under intervjuene, og jeg hadde en god opplevelse med å bruke det. Jeg fikk da full mulighet til å rette min oppmerksomhet mot intervjupersonen og være 100 % tilstede gjennom hele intervjuet, både med tanke på å respondere på intervjupersonens utsagn, men også ved å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål på de stedene jeg trengte. Intervjupersonene så heller ikke ut til å tenke over at intervjuet ble tatt opp på lydopptaker. Jeg hadde på forhånd av intervjuene prøvd ut opptaksverktøyet slik at jeg visste hvor godt den fanget opp lyd, jeg opplevde derfor å få lydopptak med god kvalitet fra alle intervjuene jeg gjennomførte i denne studien. Jeg valgte også å notere ned mine egne inntrykk og reaksjoner etter hvert intervju, disse opplevde jeg som verdifulle under det videre arbeidet med datamaterialet da de ble et supplement til lydopptakene.

Alle intervjuene med unntak av ett ble gjennomført hjemme hos intervjupersonen, dette var et ønske fra min side da jeg synes det kunne være hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene på et sted som allerede var kjent for intervjupersonen og hvor en slapp mange nye inntrykk. Min opplevelse var at alle intervjupersonene var trygge på situasjonen og var avslappede vedrørende det å bli intervjuet. Det ene opptaket ble utført på et avsatt grupperom på Universitetet i Stavanger etter intervjupersonens eget ønske, noe som også gikk veldig bra.

Alle intervjuene ble gjennomført på en periode på rundt to uker, dette valgte jeg bevisst da jeg tenkte at jeg ville få størst utbytte av å gjennomføre intervjuene over en intensiv periode og hvor alle intervjuene fortsatt var friskt i minnet. Dette var med på å starte min refleksjonen over intervjuene samtidig som jeg utførte dem, da jeg etter hvert kunne se både likheter og forskjeller blant intervjupersonenes utsagn om de forskjellige teamene i intervjuet. Jeg hadde også mulighet for å tilpasse spørsmålene litt underveis, for å gjøre dem enda mer konkrete dersom det var nødvendig.

3.2.4. Bearbeiding av datamateriell

Analyse og tolkning av datamaterialet i en studie starter allerede i møtet med intervjupersonene i felten, dette er fordi vi analyserer samtidig som vi gjennomfører intervjuer og vi utvikler ulike forståelser for de temaene som tas opp i intervjuet basert på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013). Selv om det finnes mange ulike analyseteknikker, er det flere intervjuanalyser som blir gjennomført uten å bruke bestemte analyseteknikker, men gjennom friheten til å blande metoder og teknikker. Denne formen for bruk av analyseteknikker kalles eklektisk og er vanlig innenfor intervjuanalyse. Analyseprosessen går

ut på at forsker leser gjennom intervjuene for å skape seg et overblikk over datamaterialet, for deretter å fokusere på interessante utsagn som kan tyde på like eller forskjellige holdninger til et fenomen. Mønsterdannelser, oppdage ulike temaer og klyngedannelser eller opptelling av utsagn er også vanlige metoder for å se hva datamaterialet inneholder (Kvale & Brinkmann, 2015), og for å eventuelt kunne finne en helhetlig forståelse av det fenomenet en studerer. I studier som innebærer kvalitative analyser bør forsker se både på deler og helhet i datamaterialet for å oppdage variasjonen i materialet (Thagaard, 2013). Analyse- og tolkningsprosessen kan ikke sees på som to separate prosesser, fordi arbeidet med å lage en oversikt over datamaterialet innebærer at en som forsker samtidig reflekterer over materialets betydning. Det fører til at en allerede her utvikler perspektiver på hvordan en kan forstå det innsamlede datamaterialet (Thagaard, 2013). Selve analysen av den ferdig transkriberte teksten må utføres slik at den fremhever meningen i tekstene; på den måten kan forsker gjennom tolkningsprosessen utvikle en forståelse av datamaterialet i kombinasjon med relevante teoretiske perspektiver, tidligere forskning og forskerens egen forforståelse (Thagaard, 2013).

Den mest hensiktsmessige behandlingen av datamaterialet vil være å starte med å lese grundig gjennom både intervjuer og notater før arbeidet med å kategorisere og kode starter. Gjennom nøye lesing av materialet får forsker nær kontakt med innholdet i materialet, noe som gir grunnlag for å utvikle forståelse av ulike sammenhenger mellom de mønstre som gjør seg gjeldene. Koder som handler om samme tema blir klassifisert innenfor samme kategori, slik kan forsker lettere oppdage sentrale mønstre og tema i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodingen forsker gjennomfører kan være begrepsstyrt eller datastyrt. Velger forsker å bruke begrepsstyrt koding, går dette ut på at kodene på forhånd er utviklet gjennom å ha sett på deler av datamaterialet eller gjennom litteratursøk på temaet. Datastyrt koding derimot, innebærer at kodene utvikles samtidig som forsker leser seg gjennom datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kategoriene vi danner oss gjennom behandlingen av data er gjerne i tråd med aktuelle begreper og fenomener som forskningsspørsmålet baserer seg på (Johnsen, 2006). Målet med selve kategoriseringen er hele tiden med tanke på å utvikle kategorier som kan gi en helhetlig beskrivelse av de opplevelser og fenomener som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Silverman (2011) legger til grunn at en god kvalitativ analyse er preget av et fokus på forholdene mellom materialets kategorier og hvordan mønstrene i datamaterialet er relevante med tanke på teoretiske perspektiver. Corbin & Strauss (2008) fremhever at

forskeres tolkninger og forståelse både er forankret i datamaterialets mønstre og sammenhenger og av den litteratur som er blitt lest før og underveis i studien.

Jeg har i denne studien valgt å bruke en eklektisk analyseteknikk fordi jeg opplever at dette på en god måte får frem variasjonen og helheten i datamaterialet som er innhentet av intervjupersonene. Etter at transkripsjonen av alt datamaterialet var gjort, leste jeg gjennom alle intervjutekstene flere ganger for å få et overblikk over alt datamaterialet jeg hadde tilgjengelig. Jeg hadde også notater som jeg kunne supplere med dersom jeg hadde behov for det. Etter nøye gjennomlesing valgte jeg å bruke en begrepsstyrt koding av materialet, hvor jeg både tok utgangspunkt i lest litteratur og intervjuguiden som ble brukt under intervjuene. Kodene ble etterpå lagt inn i kategorier som er i tråd med forskningsspørsmålet og ble utarbeidet med tanke på å gi en helhetlig beskrivelse av fenomenet studien tar utgangspunkt i. Både kodingen og kategoriseringen ble gjennomført i tekstbehandlingsprogrammet Nvivo hvor jeg allerede hadde transkribert alle lydopptakene av intervjuene. Dette gav meg god oversikt over variasjonen og bredden i datamaterialet. Jeg valgte også å lage en diagramoversikt over alle kategoriene, hvor jeg fikk gjort en opptelling av utsagnene. På denne måten fikk jeg mulighet til å fokusere på interessante utsagn, like og ulike holdninger til det studerte fenomenet og mønstre i materialet. Jeg valgte bevisst å se både på deler av materialet hver for seg, og som en helhet for å oppdage variasjonene som kunne vise seg. Dette gjorde jeg i flere omganger, og også i samarbeid med veileder. Allerede i denne analyseprosessen startet tolkningen av materialet ved at det startet å utvikle seg en forståelse for materialet med utgangspunkt i både teoretiske perspektiv og tidligere forskning på området.

Transkribering

I studier hvor en bruker intervju som metode innebærer en av fasene i prosessen at forsker er i direkte kontakt med intervjupersonen under datainnsamlingen, mens fasene med analyse og tolkning foregår mellom forsker og en skrevet tekst. Dette innebærer at den direkte kontakten under intervjuet blir til et forhold mellom forsker og teksten (Thagaard, 2013). Etter intervjuet arbeider man med andre ord med resultatene av intervjuet, som blant annet innebærer transkripsjon. Transkripsjon er en transformasjon fra muntlig språk i et intervju, til en skriftlig tekst og gjør intervjuet som er gjennomført tilgjengelig for analyse. Dette gjøres gjennom et tekstbehandlingsprogram (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) skriver at gjennom transkripsjonen blir intervjuene strukturert slik at de egner seg til analyse, fordi tekstformatet er lettere å få en oversikt over enn et lydopptak og denne struktureringen er

starten på selve analysearbeidet. Fra en intervjusituasjon til en ferdig transkribert tekst går en gjennom to runder med abstraksjon hvor en mister kroppsspråk, stemmeleie, pauser og åndedrett. En kan derfor si at transkripsjon er en svært komplisert prosess, fordi en transformerer en muntlig diskurs over til en skriftlig diskurs. Det talte språket og skrevne tekster har helt ulike språklige spill, noe som innebærer at velformulerte setninger kan virke svært så usammenhengende og preget av gjentakelser ved direkte transkripsjon og omvendt (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er derfor svært viktig at det tydelig fremkommer i studien, hvordan transkripsjonen er blitt utført (Thagaard, 2013).

I gjennomføringen av transkripsjonen av intervjuene som inngår i denne studien, valgte jeg å bruke tekstbehandlingsprogrammet Nvivo som er utarbeidet for å blant annet transformere lydopptak til skrevet tekst. Jeg valgte også en direkte oversettelse fra muntlig språk til skriftlig tekst, i både form og dialekt da dette lettet arbeidsmengden betraktelig da jeg slapp å omforme dialekt og setningsoppbygging. Jeg laget meg også egne koder for både lange og korte pauser og tydelige inn- og utpust, jeg inkluderte også alle muntlige uttrykk i transkripsjonen. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg ikke ønsket å miste verdifullt materiale gjennom transkripsjonen, da det var den skrevne tekst jeg i hovedsak skulle forholde meg til i analyse og fortolkingsarbeidet. Tekstbehandlingsprogrammet gav meg også mulighet til å legge inn viktige detaljer som gjerne forsvinner i transkripsjonen, men som jeg kunne legge til ved hjelp av annotasjoner. Jeg fikk en god erfaring med tekstbehandlingsprogrammet Nvivo, og jeg synes det var svært praktisk å kunne ha både lydopptaket og den skrevne teksten i samme program, og hvor de ble knyttet opp mot hverandre slik at jeg hadde tilgang på begge deler samtidig. Det var også et nyttig program som lettet arbeidet med kategorisering og koding av intervjutekstene, men dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

Forforståelse

Som forsker tar en med seg egne individuelle erfaringer inn i forståelsen av datamaterialet, som er med på å bestemme hvordan en fortolker de empiriske data som er innhentet (Johnsen, 2006). Det vil med andre ord si at den forståelsen som forsker utvikler av datamaterialet gjennom forskningsprosessen, må sees i sammenheng med forforståelsen som forskeren tar med seg inn i prosjektet. Som forsker kan en ikke beskrive og kategorisere ulike hendelsesforløp uten samtidig å gi hendelsene en mening, det vil si at analyse og tolkning er to sider av samme prosess (Thagaard, 2013).

Jeg hadde ingen kunnskap rundt temaet om elever med ekstraordinært læringspotensial før jeg startet min mastergrad for snart to år siden. Den kunnskapen jeg hadde før jeg satte i gang

denne studien var bare basert på litteratur som var en del av pensum på studieprogrammet. Utenom dette har jeg ikke hatt noen forforståelse på området.

3.3.0. Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Jeg skal i dette kapittelet ta for meg studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet i lys av kvalitativ metode. Silverman (2011) understreker viktigheten med å vurdere studiens kvalitet på grunnlag av troverdighet. Videre hevder han at både reliabilitet og validitet er sentrale begreper når en skal reflektere rundt studiens troverdighet.

3.3.1. Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet handler om studiens pålitelighet og innebærer at forsker reflekterer over hvordan de relasjonelle forholdene til intervjuperson kan påvirke materialet en får. Forsker bør også gjøre rede for hvordan datamaterialet er blitt utviklet i den aktuelle studien i sin rapportering. Som forsker må en tydelig skille mellom materialet som er innhentet i felten og de vurderinger en selv måtte ta av dette materialet (Thagaard, 2013). Med andre ord handler reliabilitet om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Silverman (2011) legger til grunn at forsker ved hjelp av å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig kan styrke studiens reliabilitet. Dette innebærer å gi detaljerte beskrivelser i rapporten om blant annet analysemetoder og forskningsstrategi, på denne måten kan forskningsprosessen vurderes trinn for trinn av den enkelte leser. Teoretisk gjennomiktighet, å utførlig beskrive teoretisk ståsted som danner grunnlaget for forskers tolkninger er også med på å styrke påliteligheten til studien. I utgangspunktet refererer reliabilitet til om en annen forsker kan komme frem til de samme resultatene ved å ta i bruk de samme metodene (Thagaard, 2013). Corbin & Strauss (2008) understreker at kvalitativ forskning vurderes ut fra troverdighetsprinsippet, og at tillit til forskningen er ett uttrykk for troverdighet. Gjennom en kritisk vurdering kan reliabilitet knyttes til spørsmålet om studien gir et bilde av om forskningen er gjennomført på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2013).

3.3.2. Validitet

Validitet knyttes til tolkninger av datamaterialet forsker har fått og handler om de tolkninger forsker kommer frem til, om disse er gyldige, representerer resultatene i studien den virkeligheten som er studert (Silverman, 2011) og er metoden som er brukt egnet til å undersøke det den skal (Kvale & Brinkmann, 2015). For å finne ut om studien er valid bør forskeren kritisk gå gjennom grunnlaget for de tolkninger som er gjort av datamaterialet (Thagaard, 2013), og samtidig se på om forskningsspørsmålet er besvart og om det er presentert relevant teori i forhold til både resultat og forskningsspørsmål (Kvale 1999). Noen

mener at kvalitativ forskning er uinteressant da en bare ser på små utvalg, fordi dataene ikke kan brukes til noe av større verdi samtidig som resultatene heller ikke nødvendigvis er egnet til å gjenproduseres med et større utvalg. En kan likevel si at kvalitativ forskning er viktig for å kunne beskrive de fenomener en studerer i detalj, noe en ikke kan gjøre gjennom kvantitativ forskning (Maxwell, 1992). Validiteten i en studie kan blant annet styrkes ved at flere andre studier bekrefter hverandre, eller ved at tolkningene ikke bekrefter hverandre. I et slikt tilfelle må forsker på en overbevisende måte argumentere for hvorfor akkurat disse resultatene skiller seg ut fra andre lignende studier (Thagaard, 2013). I analysearbeidet er transkripsjonen også svært viktig for studiens validitet. Dette er fordi transkripsjoner som hopper over eller utelater deler av intervjuopptaket kan redusere validiteten når utsagnene senere skal brukes i rapporten (Maxwell, 1992).

3.3.3. Overførbarhet

Seale (2007) beskriver ekstern validitet ut fra om forståelsen som utvikles i en studie kan bli gyldig i andre sammenhenger, begrepet overførbarhet kan også brukes. En målsetting i teoretisk orienterte studier er at den tolkningen som fremkommer skal kunne ha betydning også utenfor den aktuelle studien, dette krever god argumentasjon fra forskerens side og kan være innebygget i den enkelte forskning. En kan også snakke om overførbarhet dersom den enkelte leser med kjennskap til det studerte fenomenet kjenner seg igjen i tolkningene (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2015) argumenterer for at en gjennom en analytisk generalisering kan vurdere om funnene i en studie kan brukes om en *rettledning* for hva en kan finne i andre situasjoner.

3.4.0. Forskningsetiske utfordringer

Jeg skal i dette kapitlet ta for meg de forskningsetiske retningslinjene som gjør seg gjeldende når en skal gjennomføre en studie som innebærer intervju av barn. Jeg skal blant annet ta for meg hva fritt informert samtykke og konfidensialitet innebærer.

I gjennomførelsen av en studie er det påkrevd at forsker forholder seg til en del etiske prinsipper som gjelder for forskningsmiljøet en studerer innenfor og i relasjon til omgivelsene. Det er flere etiske dilemmaer en må ta hensyn til innenfor bruk av kvalitative metoder og i studier hvor forsker er i nær kontakt med de som skal studeres, som i et kvalitativt intervju er det desto viktigere og ha kjennskap til de forskningsetiske retningslinjene som gjør seg gjeldende (Thagaard, 2013). I et forskningsintervju må forskeren avklare sin egen rolle både før, underveis og etter intervjusamtalen. Det finnes ikke noen regler eller mal for hvordan en skal håndtere slike avklaringer, men det stiller krav til forskers

etiske holdninger, skjønnsmessige holdninger og empati (Johnsen, 2006). De etiske retningslinjene definerer informanters rettigheter i forskningsprosjekter, i tillegg til det ansvar forsker har overfor dem (Thagaard, 2013).

3.4.1. Informert samtykke

Alle personer som blir gjort til gjenstand for forskning skal få all nødvendig informasjon for å kunne få en forståelse for hva studien de skal delta i innebærer og hva som er hensikten med studien. Som forsker er en forpliktet til å innhente fritt informert samtykke fra utvalget som skal delta i studien før en kan starte en intervju samtale. Alle intervju personer har til enhver tid mulighet og rett til å trekke sin deltakelse fra studien uten at dette vil få negative følger for personen. Et fritt informert samtykke innebærer at det ikke er gitt under noen former for ytre press, samtidig som informanten til enhver tid blir orientert om aspekter som omhandler den enkelte persons deltakelse i studien (NESH, 2006). Prinsippet om fritt informert samtykke baseres på respekten for hvert enkelt menneskes råderett over eget liv, samt at de selv har kontroll over hvilke opplysninger om dem som deles (NESH, 2006). Det er viktig å være bevisst og reflektere rundt hva det innebærer å ha gitt et fritt informert samtykke for de personene vi studerer, fordi de vet ikke hvordan forsker velger å analysere og tolke det datamaterialet som blir samlet inn. Dette kan en som forsker heller ikke informere om i forkant, da en ikke vet hvilke innsikt materialet vil gi (Thagaard, 2013).

I denne studien var det elevenes foresatte som kontaktet meg og viste sin interesse etter at de hadde fått tilsendt informasjon om prosjektet. I og med at jeg har intervjuet barn, ville det vært nok å fått samtykke fra de foresatte. Likevel valgte jeg å utarbeide et skriv (se vedlegg 2) der jeg ville ha underskrift fra både barn og foresatt etter at skrevet var lest gjennom. Her kom det tydelig frem at intervju personen til enhver tid kunne trekke seg fra studien uten videre konsekvenser. Alle intervju personene fikk også utlevert min kontaktinformasjon slik at de til enhver tid kunne kontakte meg dersom de hadde spørsmål eller andre henvendelser. Ved å få underskrift av barna i tillegg, fikk også de en opplevelse av at jeg så på deres bidrag som noe verdifullt.

3.4.2. Konfidensialitet

Studier som innebærer behandling av personopplysninger skal alltid meldes om til NSD. Dette innebærer opplysninger som både direkte og indirekte kan knyttes til enkeltpersoner som deltar i studien. En person vil være mulig å identifisere dersom det på en hvilken som helst måte er mulig for andre personer å identifisere han eller henne gjennom bakgrunnsopplysninger. Prosjektet må meldes inn til NSD senest 30 dager før en har tenkt å

starte datainnsamlingen på grunn av saksbehandlingstid (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2006).

Når studien inkluderer barn og unge er det spesielle krav til beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Som forsker må en besitte tilstrekkelig kunnskap om barn generelt for å kunne tilpasse innholdet i de brukte metoder med tanke på den aktuelle aldersgruppen. Kravet om konfidensialitet er svært viktig i studier som omhandler barn og en må derfor som forsker forhindre bruk og formidling av informasjon som kan spores tilbake til deltakerne. Materialet som samles inn skal anonymiseres og oppbevares på et sikkert sted og samtidig destrueres etter at studien er avsluttet og materialet har tjent til sitt mål (NESH, 2006).

Gjennom transkribering av intervjuopptak må forsker bruke pseudonymer eller kodenummer slik at det aldri befinner seg identifiserbare opplysninger om deltakerne på forskerens datamaskin. Forsker må også anonymisere alle deltakerne i studien når resultatene skal rapporteres (Thagaard, 2013).

Jeg meldte prosjektet mitt til NSD i desember 2015 hvor jeg fylte ut nødvendige skjema, la ved prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og intervjuguide. Etter behandling av min søknad beskrev NSD prosjektet mitt som meldepliktig (se vedlegg 1). Dette innebar at prosjektet blant annet måtte gjennomføres i tråd med de oppgitte opplysninger i mitt meldeskjema og korrespondansen med ombudet. I skrivet om fritt informert samtykke (se vedlegg 2) valgte jeg å informere intervjupersonene om hvordan jeg ville oppbevare datamaterialet etter at intervjuet var ferdig. Her ble det også informert om anonymisering av alt datamateriale, samt at alt av material vil bli destruert etter at studien er avsluttet i midten av juni 2016.

Datamaterialet ble så fort jeg var ferdig med hvert intervju lagt over på en ekstern harddisk, som gjennom hele studien til enhver tid bare har vært tilgjengelig for meg. Alt material har blitt anonymisert og lister med navn og utskrifter har blitt oppbevart innelåst, hvor bare jeg har hatt adgang. Veileder har sett gjennom en oversikt over ferdig analyserte kategorier av materialet, disse har vært helt anonymisert.

4.0. Resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven vil resultater fra intervjuene bli presentert og drøftet med utgangspunkt i intervjuguidens tema og opp mot en teoretisk forståelse. Strukturen i de følgende underkapitlene vil i hovedsak være en oppsummering av funn, sitater fra ulike informanter og deretter en helhetlig drøfting. Sitater fra intervjuene brukes for å få elevens perspektiv og stemme tydelig frem.

Denne masteroppgaven setter fokus på elever med ekstraordinært læringspotensial og deres opplevelse av skole og lærere. Problemstillingen er:

«Klarer den norske skolen å dekke behovene til elever med ekstraordinært læringspotensial?»

Gjennom de gjennomførte intervjuene ble det samlet informasjon som kunne belyse problemstillingen min. Intervjuene gav et innblikk i elevens situasjon og opplevelser knyttet til skolen og lærerne med tanke på de behov elever med ekstraordinært læringspotensial har og kan ha.

Analysen av data identifiserer følgende tema:

- Tema 1: Elevenes interesser i skolen og differensiert undervisning
- Tema 2: Elevenes behov i skolen – læringspreferanser
- Tema 3: Personlige karakteristika hos lærere som er viktige for elever med ekstraordinært læringspotensial
- Tema 4: Profesjonelle karakteristika hos lærer som er viktige for disse elevene
- Tema 5: Opplevelse av inkludering i skolen og trygt læringsmiljø

4.1.0. Tema 1: Elevens interesser i skolen og differensiert undervisning

Videre vil det bli presentert hovedtendenser av elevenes opplevelser knyttet til differensiering i skolen gjennom sitater og det blir benyttet fiktive navn, elevene er mellom 10 og 13 år. Flere av informantene i utvalget mitt formidler at de får differensiering i form av forsering og berikelse:

«I matte ja ... da jobber jeg med 6.klasse matte. Vi jobber jo med de samme tingene på samme tid, så det er egentlig som å ha den samme matten, bare litt vanskeligere ...» (Thomas)

«I matten har jeg alltid ligget over de andre ... kjempe mye ... de har kommet innpå meg litt nå fordi jeg har begynt å fokusere litt på andre fag. Men jeg ligger fortsatt 1-1,5 klassetrinn over de andre ... I klassen blir vi organisert i grupper for de som er ... ut i fra stadiet vi er på og vi blir utfordret på å gjøre andre typer oppgaver og lekser enn de andre i klassen» (Kenneth)

«I matte. I 4.klasse så holdt jeg på med 6.klasse matte og når jeg gikk i 1. klasse så fikk jeg 3. klassebok. Nå pleier jeg enten å jobbe med det samme som de andre eller få noen ark som er litt vanskeligere» (Tore)

Opplæringsloven § 3-1 (2009) sier at all opplæring skal ta utgangspunkt i elevens kunnskapsnivå og læringskapasitet, samtidig som Stortingsmelding 22 «*Motivasjonsmestring- muligheter*» understreker at tilpasset opplæring gjelder alle elever, uavhengig av deres potensial og evnenivå (2011). Ut i fra sitatene som er trukket frem ovenfor kommer det tydelig frem at utvalget i denne studien har svært ulike opplevelser i forbindelse med differensiering i skolen, både i positiv og i en mindre positiv forstand. I datamaterialet ser en at noen elever mottar differensieringsstrategier i form av berikelse og forsering, andre ser ut til å bli overlatt til seg selv ved å bruke pensumbøker for eldre klassetrinn i mens andre igjen er blitt fratatt den differensieringen de tidligere har hatt. Skogen & Idsøe (2011) understreker at elever med ekstraordinært læringspotensial svært ofte har behov som går utover det vanlige klasseromaktiviteter på det gitte trinn kan tilfredsstillende. Elevgruppen har derfor behov for å bli gitt tilpassede eller supplerende læringsaktiviteter dersom de skal ha mulighet til å prestere i samsvar med deres potensial.

Thomas, Kenneth og Tore oppgir gjennom intervjuene at de mottar differensiert undervisning i sitt ordinære klasserom ved å bli tildelt vanskeligere og mer utfordrende oppgaver enn de andre elevene i klassen. Likevel er disse oppgavene innenfor samme tema som resten av klassen gjennomgår. I følge Rock et al (2008) handler differensiert undervisning nettopp om å motta en undervisning som er egnet for den enkelte elevs potensial i det ordinære klasserommet sammen med sine medelever. Denne formen for differensiering kalles for berikelse ved at den enkelte elev får mulighet til å fordype seg gjennom tyngre lærestoff ut fra den enkelte elevs forutsetninger i det aktuelle faget (Hofset, 1968). Alle de tre guttene forteller at de får vanskeligere eller mer utfordrende oppgaver av lærerne sine. Berikelse skal nettopp tilby elevene noe *mer* enn det læreplanen allerede gjør gjennom eksempelvis ulike oppgaver som gir utfordringer til det allerede eksisterende lærestoffet (Hofset, 1968; Mönks & Ypenburg, 2008; Reis & Renzulli, 2010), og det er nettopp dette *Thomas, Kenneth og Tore* får av sine lærere på sine respektive skoler.

Kenneth forteller at læreren i deres klasse har delt inn alle elevene i grupper ut i fra hvilket stadie de ligger på i de ulike fagene. Dette betyr at *Kenneth* ikke er den eneste eleven som får tilpasset opplæring, men at dette er noe som er innarbeidet i hele klasserommet og for alle elever. Det kommer også frem i sitatet fra intervjuet med *Kenneth* at det ikke bare er i klasserommet han blir utfordret til å gjøre andre typer oppgaver enn sine medelever. Også leksene han får er tilpasset hans individuelle forutsetninger og faglige ståsted. Ifølge blant annet Mönks & Ypenburg (2008) er differensiert undervisning en modell som bør innarbeides

i alle klasserom, da den anerkjenner alle individuelle forskjeller som eksisterer i et klasserom. Fokuset ligger på tilrettelegging av både undervisning og læreplaner slik at disse kan møte den enkelte elevs behov. Differensiering som tiltak i det ordinære klasserommet har også vist seg å ha god effekt på elevenes læringsutbytte (Idsøe, 2014b; Idsøe, 2015).

4.1.1. Forsering

Flere elever i utvalget forteller om deres opplevelser knyttet til forsering i aktuelle fag på skolen, de har likevel svært ulike erfaringer knyttet til forsering som differensieringsstrategi.

«Ja, jeg har 8. og 9. klasse matte. Men jeg føler ikke jeg får så mye hjelp til å løse matteoppgaver, fordi det er kanskje litt vanskelig for læreren min også fordi hun er vant med å lære bort barneskolepensum» (Lars)

Lars på 12 år forteller at han får bruke matematikkbøker som er beregnet for 8. og 9. klassetrinn i det ordinære klasserommet. Likevel opplever han ikke å få tilstrekkelig med hjelp fra lærer til å løse oppgaver da han gir uttrykk for at det kanskje kan være litt vanskelig for læreren hans fordi hun er vant til barneskolepensum. Ifølge Rogers (2002) er det mange elever som rapporterer at de opplever å ikke få differensieringstilbudet tilstrekkelig tilrettelagt gjennom skoleløpet. Det kan i Lars sitt tilfelle se ut til at han ikke mottar en helt optimal tilrettelegging da han ikke opplever å få hjelp fra lærer med å løse matematikkoppgaver. Mönks & Ypenburg (2008) understreker at berikelse *ikke* er å gi elever fagbøker fra trinnet over med den tanke at eleven skal drive med selvstudium. Videre fremhever de hvor viktig det er at lærer kontinuerlig oppmuntrer, støtter og ser til at eleven opplever mestring gjennom differensieringstiltaket og ikke minst at oppgavene eleven får gir mening. Ut fra det som kommer frem i datamaterialet kan en med stor sikkerhet si at Lars ikke får gode nok differensieringstiltak i undervisningen. Det er tydelig at han blir overlatt til seg selv med en pensumbok og at det forventes at han skal klare seg på egenhånd. Elever som ikke mottar hensiktsmessig støtte og hjelp vil kunne stå i fare for å miste motivasjonen for skolen, sin kreativitet, entusiasme og å utvikle uheldige læringsstrategier. Det er derfor svært viktig at elever med ekstraordinært læringspotensial blir sett og støttet på sitt faglige nivå av lærer gjennom hele læringsprosessen slik at de kan utvikle gode læringsstrategier (Kolberg, 2014; Skogen & Idsøe, 2011, Smedsrud, 2014).

«Nei, jeg går ... gjør akkurat det samme som de andre gjør. Når jeg gikk i 2. og 3. klasse, da fikk jeg utfordringer av læreren min. Men når jeg begynte i 4. så var det ny lærer og blanke

ark, så jeg fikk liksom ikke fortsette med det jeg hadde gjort. Nå får jeg ikke utfordringer»
(Lise)

Lise forteller at hun følger den ordinære undervisningen sammen med resten av klassen sin, men at hun de første årene på skolen fikk differensiering i undervisningen ved at læreren gav henne utfordringer. Da *Lise* fikk ny lærer i starten av 4. klasse stoppet disse tiltakene opp. I Stortingsmelding 31 «Kvalitet i skolen» understrekes det at lærere må ha en fleksibel holdning gjennom planlegging og tilpassing av både lærestoff, metoder og undervisning til elevene i stedet for å ha en forventning om at elevene selv skal måtte tilpasse seg undervisningen og lærestoffet (Kunnskapsdepartementet, 2008). *Lise* forteller videre at på tross av henvendelser fra foresatte, forklarte den nye læreren at ny lærer innebar blanke ark og at alle elevene skulle følge den ordinære undervisningen. Dette har ført til at *Lise* opplever å ikke lenger få utfordringer i matematikk og oppgir at det er kjedelig fordi hun allerede kan alt det blir undervist om. Mönks & Ypenburg (2008) og Idsøe (2014b) legger vekt på at dersom elever med ekstraordinært læringspotensial ikke blir stimulert og utfordret utover det de allerede kan og vet, vil det heller ikke oppstå noen form for lærings situasjoner for disse elevene. Elever som *Lise* skal ikke måtte tilpasse seg gjennomsnittsnormen som råder i klasserommet hennes på bekostning av sitt eget potensial og utviklingsmuligheter. I og med at *Lise* har opplevd å få differensiert undervisning gjennom utfordringer fra lærer, kan en regne med at hun også er smertelig klar over hva hun går glipp av. Men en vet at for at differensieringen skal være effektiv så trengs det lærere som faktisk besitter kunnskap om differensiert undervisning. Lærere må inneha en forståelse for hvordan nettopp denne elevgruppen tenker og lærer og de bør derfor både ha et repertoar av differensieringsteknikker, motivasjon og rett innstilling overfor elevene slik at de kan mestre differensiert undervisning i klasserommet (Idsøe, 2014b). En kan ikke trekke bastante konklusjoner ut fra *Lise* sine utsagn alene, men hennes gjentakelse av lærerens kommentar på at ny lærer betyr blanke ark kan gi noen indikasjoner på at denne læreren gjerne ikke besitter den nødvendige kunnskapen og forståelsen som er nødvendig om elever med ekstraordinært læringspotensial og for at disse skal få utvikle sitt iboende potensial på en hensiktsmessig måte.

«Ja, i matematikk. Nå går jeg i 2. klasse videregående og er der tre ganger i uken og får undervisning. Det er første gang jeg har hatt tavleundervisning på mitt nivå. Før har jeg bare lest meg til stoff i en bok. Og noen lærere har jo kunnet litt, men på barneskolen så skal de nødvendigvis ikke kunne ungdomsskole og videregående matte» (Ola)

Ola på 13 år kan fortelle at han tre ganger i uken reiser til en lokal videregående skole hvor han får tavleundervisning i matematikk på 2.klasse videregående nivå. Det er første gang gjennom skoleløpet at *Ola* får tavleundervisning på sitt nivå i matematikk. Alle elever skal i løpet av skoleforløpet gjennom det samme lærestoffet, men ikke nødvendigvis i samme tempo, og gjennom differensieringsstrategien akselerasjon får elever som *Ola* mulighet til å «matche» sitt faglige nivå og tempo ut fra sine egne akademiske og intellektuelle evner (Assouline et al, 2014; Hofset, 1968). Den formen for akselerasjon som *Ola* mottar kalles for fagakselerasjon og innebærer i hans tilfelle å hospitere på et høyere klassetrinn i det aktuelle faget (Kulik, 2014). Før *Ola* fikk undervisning på videregående nivå i matematikk har han lest seg til kunnskap på egenhånd gjennom pensumbøker, og han oppgir at det har vært noen lærere som har kunnet hjelpe ham litt. Likevel kan datamaterialet gi indikasjoner på at han har forståelse for at lærere på barneskolen ikke nødvendigvis skal kunne ungdomsskole og videregående matematikk. I *Ola* sitt tilfelle har skolene i hans kommune fulgt kunnskapsdepartementets (2013) oppfordring om et samarbeid mellom ungdoms- og videregående skoler slik at elever som *Ola* har mulighet til å ta aktuelle fag på det nivået de faktisk ligger på. Mönks & Ypenburg (2008) understreker hvor viktig det er med akselerasjonstiltak for å kunne ivareta elever med ekstraordinært læringspotensial sine behov for utvikling, og at det kan få negative konsekvenser både akademisk, sosialt og emosjonelt dersom en unnlater å gjennomføre disse. Selv om akselerasjon er den differensieringsstrategien som oftest tas i bruk understreker Rogers (2002) at det kreves grundige vurderinger fra blant annet PPT for at et forsert skoleløp skal gjennomføres. Årsaken til dette er at det finnes elever med ekstraordinært læringspotensial som emosjonelt sett ikke er modne nok til et forsert løp, i tillegg er ikke alle skoler komfortable med denne formen for differensiering da det kreves en del tilpasninger.

4.1.2. Får elevene nok utfordringer gjennom differensieringen

Flere av elevene i utvalget har uttalt seg om de opplever at differensieringen de mottar i dag gir nok utfordringer og er tilfredsstillende.

«Ikke så mye i den matematikkboken jeg har nå og som de bruker på ungdomsskolen. Jeg kunne ønsket å fått litt vanskeligere oppgaver som utfordrer meg» (Frida)

«Jeg kunne tenkt meg oppgaver som vi brukte litt mer tid på å tenke og finne ut av ... det er liksom alltid repetisjon, repetisjon, repetisjon uansett om hele klassen husker og kan det og det var dagen før ... så det er litt sånn kjedelig fordi jeg allerede kan det» (Lise)

Både *Frida* og *Lise* uttrykker gjennom sine intervjuer at de ønsker å motta mer utfordringer i matematikk enn de allerede får i skolen. Som det er kommet frem ovenfor, vet vi at *Lise* ikke lengre mottar noen form for differensiering etter at klassen hennes fikk ny lærer. I og med at *Lise* før fikk tilpasninger i matematikk kan det tenkes at hun er mer bevisst på at hun trenger andre utfordringer enn den ordinære undervisningen kan gi henne. *Frida* har derimot fått tildelt en matematikkbok som er beregnet for trinnet over, likevel forteller hun at denne boken ikke gir henne nok utfordringer og at hun ønsker vanskeligere oppgaver som kan utfordre henne mer enn denne boken allerede gjør. Mangelen på differensiering for elever med ekstraordinært læringspotensial kan få ulike konsekvenser for den enkelte elev og har sammenheng med påvirkning fra miljø og genetiske faktorer. Det vil si at konsekvensene av manglende tilpasning for denne elevgruppen på lik linje som elever med særskilte behov kan bli alvorlige (Skogen, 2010; Skogen & Idsøe, 2011). Ifølge Kolberg (2014) kan konsekvensene av manglende tilpasning for disse elevene komme til uttrykk gjennom negative holdninger til skolen og læring og de kan i tillegg stå i fare for å miste mestringsopplevelser da de ikke får mulighet til å vise sitt egentlige potensial, som igjen kan resultere i at motivasjon for skolen stagnerer. Ved at *Frida* og *Lise* ikke får de utfordringer som de har behov for gjennom differensiert undervisning vil både jentene og samfunnet stå i fare for å miste viktige ressurspersoner da de ikke blir sett og ikke får den hjelpen og støtten de trenger for å utvikle seg og sitt potensial (Skogen, 2012). Det kommer frem i intervjuteksten til *Lise* at hun syns undervisningen kan være kjedelig da undervisningen bærer preg av mye repetisjon samtidig som hun også kan det som gjennomgås av lærer. Manglende stimulering og utilstrekkelig tilpassing i aktuelle fag fra lærer er noen av de påvirkningsfaktorene som forskning ser på som mest fremtredende med tanke på underprestering hos elever med ekstraordinært læringspotensial (Balduff, 2009; Siegle, 2013; Winner, 2005). Elever som blir understimulert kan også bli passive i undervisningssammenheng og kan derfor stå i fare for ikke å utvikle gode læringsstrategier for å tillegge seg fagstoff som ligger utenfor elevens mestringsområde. Dette vil igjen føre til at eleven ikke får prestere ut fra sitt virkelige potensial (Kolberg, 2014; Smedsrud, 2014). Lærere som *Lise* har, og som ser ut til ikke å make å differensiere undervisningen på en nødvendig måte for henne, har et stort behov for grunnleggende kunnskap om hvilke læringsbehov elever med ekstraordinært læringspotensial har. Bare med denne kunnskapen hos lærere får også denne elevgruppen mulighet til å oppnå et ideelt læringsutbytte i stedet for å bli underytere (Idsøe, 2015; Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016).

«Ja, nå får jeg nok utfordringer. Men det ... det kunne kanskje vært litt mer. Jeg kunne ikke hoppet opp i 3.klasse enda. Det hadde blitt for mye ... tror jeg ... uten at jeg vet pensum der da» (Ola)

Ola gir uttrykk for at han *nå* får nok utfordringer i matematikk når han får tavleundervisning på videregående skole. Han forteller at det kanskje kunne vært litt mer, men er noe usikker på hvor mye. Ifølge Colangelo & Assouline (2000) og Mönks & Ypenburg (2008) får ungdomsskoleelever som hospiterer på videregående skole slik som *Kenneth*, gjerne den beste læringen. Nettopp fordi den gjenspeiler den enkelte elevs egne læringspremisser. Videre mener de at differensiering gjennom fagakselerasjon viser at elever med ekstraordinært læringspotensial utvikler seg og opplever en større mening med skolen samt at de trives. Dette på grunn av de akademiske utfordringene de får på sitt nivå og at de også blir faglig ivaretatt. I utsagnet til *Ola* kan en tolke det dit hen at han får nok utfordringer når han får være på videregående skole å få undervisning i matematikk, men at det gjerne ikke har vært tilfellet når han har hatt matematikk i sin ordinære klasse på ungdomsskolen eller barneskolen. Internasjonal forskning viser at akselerasjon som tiltak for elever med ekstraordinært læringspotensial har positiv effekt ved at de oppnår betydelig høyere prestasjoner enn de elevene som ikke får akselerere og som er like gamle samt er på samme evnenivå (Assouline et al, 2014; Kulik, 2004; Neihart, 2007). Datamaterialet tenderer til en oppfatning om at *Ola* får tilstrekkelig med utfordringer gjennom fagakselerasjon i matematikk etter at han begynte å motta tavleundervisning ut fra sitt evnenivå. Dette er med på å gi *Ola* gode mestringsopplevelser samtidig som han hele tiden blir utfordret til å videreutvikle seg, noe som både *Ola* selv og samfunnet kan dra nytte av (Skogen, 2012).

4.1.3. Andre differensieringstiltak

«Ehm ... nope ... dersom jeg skulle har hoppet over et klassetrinn i matte skulle jeg fått penger for å gjøre det. Jeg har ikke lyst fordi ... det er ikke bare på grunn av det sosiale, men det er med at dersom jeg hopper over et klassetrinn så blir jeg den yngste. Oppgavene kan gjerne være litt mer tilpasset meg, men da har du hoppet over et trinn med utdanningsverdier som du går glipp av. Time is money, skipping over time means skipping over money» (Kenneth)

Kenneth gir sterkt uttrykk for at han ikke ønsker differensieringstiltak gjennom akselerasjon og hospitering på høyere klassetrinn. Han virker gjennom sine uttalelser til å være en svært reflektert gutt og mener at han vil gå glipp av viktige utdanningsverdier dersom han skulle hoppet over et klassetrinn i matematikk, og at han får nok utfordringer og trives med de

differensieringstiltakene han allerede får i både undervisning og i lekser ved berikelse av pensum. I følge blant annet Assouline et al (2014), Neihart (2007) og Mönks & Ypenburg (2008) bør en som en generell regel vurdere å akselerere de elevene som lærer raskere enn andre, ligger på et høyere nivå akademisk enn sine jevnaldrende og som har et sterkt behov for en hurtigere progresjon i pensum. På tross av dette, er det aller viktigst at lærere i samarbeid med den aktuelle eleven blir enige om hvilke differensieringstiltak som skal iverksettes. I *Kenneth* sitt tilfelle er det tydelig at han trives med de tiltakene som allerede eksisterer; ikke bare på grunn av det faglige, men også med tanke på det sosiale miljøet og at han ville blitt yngst i klassen ved å akselerere. Det ser ut for at hans ønsker er blitt imøtekommet, samtidig som lærere på den aktuelle skolen har tilpasset undervisningen og leksene i den ordinære klassen i den grad at *Kenneth* får tilstrekkelig med utfordringer på skolen slik at han hele veien får utviklet sitt potensiale. Ifølge Assouline et al (2014) og Neihart (2007) er det ikke alltid nødvendig eller hensiktsmessig med akselerasjon som strategi dersom skolen har gode berikelsesstrategier. De understreker likevel at kombinasjonen av de to tiltakene er det mest gunstige for elevene.

«Jeg kunne tenkt meg og fått mer faglige utfordringer i norsk, da det er ganske kjedelig. ... Kanskje gjennom andre bøker eller oppgaver i undervisningen» (Frida).

Amerikanske og danske studier viser at opp mot 20 % av elevpopulasjonen opplever manglende faglige utfordringer som fører til kjedsomhet i skolen, fordi fagene ikke er tilpasset deres forutsetninger og evner (Theilgaard, 2013). Til sammenligning kommer det frem i St.meld nr 31. «*Kvalitet i skolen*» (Kunnskapsdepartementet, 2008) at om lag en fjerdedel av den norske elevpopulasjonen ikke opplever å få tilstrekkelig med utfordringer i skolen. Som vi ser ovenfor i utsagnet til *Frida*, og som også er blitt sitert tidligere, opplever hun ikke å få nok utfordringer i skolen og syns fagene blir kjedelige. Dette repeterer hun flere ganger gjennom intervjuet. Fagene er kjedelige på grunn av for lite utfordringer i flere fag enn matematikk som hun allerede får differensieringstiltak i. Når skolens læringsmateriale er tilpasset gjennomsnittseleven, er det ikke vanskelig å forstå at elever som *Frida* opplever at undervisningen er kjedelig og lite utfordrende. Når *Frida* ikke får de utfordringene hun trenger på sitt faglige evnenivå kan hun stå i fare for ikke å utvikle gode læringsstrategier. Elever som ikke har godt utviklede eller uheldige læringsstrategier er elever som gjennom flere år i skolen ikke har møtt faglig motstand fordi lærestoffet har vært for enkelt eller eleven har kunnet det fra før. Når eleven etter mange år i skolen plutselig møter på faglig motstand, er sjansen stor for at eleven ikke har utviklet de læringsstrategiene som er nødvendige for å

kunne mestre disse utfordringene på en hensiktsmessig måte (Kolberg, 2014; Smedsrud, 2012). Elever som *Frida* som forteller om at de kjeder seg i skolen kan enten oppfattes som problematiske for en lærer eller rett og slett bli helt anonyme i den store elevmengden. Dette understreker viktigheten med at elever med ekstraordinært læringspotensial har behov for å bli sett og støttet på *sitt* evnenivå i læringsprosesser slik at de kan utvikle gode læringsstrategier som er helt nødvendige i det videre skole og arbeidslivet (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2014).

Utvalget rapporterer de samme tendensene som finnes i både litteratur og tidligere studier, nemlig at elever med ekstraordinært læringspotensial ikke får tilstrekkelige differensieringstiltak i skolen ut fra *sitt* evnenivå. Som det kommer frem i litteratur og studier er differensiering gjennom akselerasjon og berikelse det mest optimale for elever med ekstraordinært læringspotensial, og helst en kombinasjon av disse to.

4.2.0. Tema 2: Elevenes behov i skolen - læringspreferanser

Her vil det bli presentert hovedtendenser av elevenes tanker knyttet til deres læringspreferanser og vennskapsrelasjoner:

«Ehm ... jeg lærer kanskje best når jeg ikke får så veldig godt forklart ting, men må prøve å samarbeide med andre i grupper. Da har du mange forskjellige svar og du må bruke lenger tid på å finne det rette» (Lise)

«Jeg lærer best når vi får diskutere og skrive på tavla ... både diskusjon i hele klassen, men også i smågrupper og når vi har tavleundervisning» (Frida)

«Ehm ... nei det er et godt spørsmål. Men det ... nei, nå synes jeg tavleundervisning er bra da. Det lærer jeg mye av føler jeg. Men før har jeg aldri hatt det i matematikk og jeg har jo skjønt det da også ... Så variasjon er også veldig bra synes jeg ... Skrive og snakke og alt ...» (Ola)

I intervjuet med *Lise* kommer det frem at hun lærer best når klassen blir satt i grupper hvor de må samarbeide for å løse oppgaver, da det kommer opp mange ulike svaralternativer og at de må diskutere seg frem til det som gruppen mener er det beste svaret. Ifølge Robinson (2014) er det viktig at lærer involverer alle elevene i undersøke hvilke svar som finnes på det aktuelle spørsmålet, heller enn å servere dem ferdig utformede svar. Videre understreker hun at det er fruktbart å ta i bruk stimulerende diskusjoner i klassen ved hjelp av spørsmål slik at elevene må tenke selv. *Frida* forteller at hun lærer best gjennom blant annet diskusjoner som involverer hele klassen, men også i smågrupper. *Frida* forteller også at hun lærer gjennom tavleundervisning fra lærer, noe også *Ola* har gode erfaringer med. *Ola* forteller at han lærer

svært mye av tavleundervisning, men at han jo aldri har hatt tavleundervisning på sitt nivå i matematikk før, og han har jo fått oppgavene til også da. *Ola* konkluderer derfor med at han lærer best når undervisningen bærer preg av variasjon. Idsøe (2014a) og Mönks & Ypenburg (2008) understreker at en av de viktigste faktorene med tanke på de behov elever med ekstraordinært læringspotensial har i skolen, er at de opplever å motta variert undervisning. Variert undervisning tar også hensyn til heterogeniteten i et klasserom hvor det befinner seg elever på ulike nivå faglig og har samtidig vist seg å ha bedre effekt på læringsutbyttet til elever.

4.2.1. Bruk av undervisningsmetoder i klasserommet

Idsøe (2014) og Mönks & Ypenburg (2008) understreker at elever med ekstraordinært læringspotensial trenger oppgaver som gir dem utfordringer og at undervisningen er variert. Clark (2013) viser også til viktigheten med bruk av varierte undervisningsmetoder da dette kan stimulere til tenkning på høyere nivåer og ved at elevene vil oppleve å lære fagstoff på flere ulike måter.

Ut fra spørsmål rundt bruk av undervisningsmetoder uttaler informantene seg som følger;

«Undervisningsmetodene varierer litt, men det er som oftest de samme ... Lærer snakker og repetering» (Frida)

«Som oftest er det samme metoder læreren bruker i undervisningen ... Kontaktlæreren min bruker veldig ofte at vi får jobbe selvstendig, og at vi får kviskre til sidemannen. Det liker jeg» (Tore)

«Som oftest er det samme typen undervisningsmetode, men de varierer jo av og til. Oftest pleier vi å gjøre oppgaver individuelt og ta dem opp sammen i slutten av timen» (Kenneth)

I datamaterialet som er innhentet i denne studien ser en tendens til at tanken om variert undervisning ikke blir gjennomført i stor nok grad, på de skolene som elevene i denne studien går på. Gjennom intervjuene oppgir flertallet av elevene at undervisningen preges av mye repetisjon og lite variasjon, som fører til kjedsomhet, frustrasjon og i noen tilfeller sinne hos elevene. Det kan ikke understrekes nok hvor viktig det er at læringsbehovene til elever med ekstraordinært læringspotensial blir møtt på en adekvat måte (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). Kolberg (2014), Skogen (2006) og Smedsrud & Skogen (2016) gir uttrykk for at vi trenger lærere med kunnskap om hvordan de skal kunne planlegge og gjennomføre undervisningen slik at den preges av variasjon og treffer alle elevene i klasserommet. Dessverre er ikke disse funnene på noen måte særegne da forskning viser at

den norske skolen ikke har lærere som er tilstrekkelig utrustet med de ferdigheter og kunnskaper rundt tilrettelegging av opplæringen som trengs med tanke på denne elevgruppen (Hagenes, 2009; Skogen, 2010).

4.2.2. Vennsapsrelasjoner

Det eksisterer en sterk teoretisk tradisjon om at elever med ekstraordinært læringspotensial har unike sosiale karakteristikk med påfølgende behov, mens andre igjen mener at disse elevene ikke har noen karakteristikk som skiller seg mer ut enn hos andre elever, men at de heller påvirkes at den kulturelle konteksten de vokser opp i (Wiley & Hèbert, 2014). Ifølge blant annet Distin (2006) og Skogen (2010) er elever med ekstraordinært læringspotensial verken mer eller mindre, men heller like utsatt som andre elevgrupper med tanke på oppbygging av vennsapsrelasjoner. I og med at det er snakk om en så heterogen gruppe med elever, vil det være mange som ikke skiller seg ut i det hele med tanke på den sosiale utviklingen (Idsøe, 2014b).

Informanten *Thomas* forteller;

«Ja! Jeg har mange, mange gode venner. Vi har nesten bare de samme interessene ... spilling, være med kompis, spille sammen med kompis og litt sånn ... Noen av dem har jeg kjent helt siden barnehagen, mange av dem er fra skolen, mange kjenner jeg fra Lykkelige Barn ... jeg kjenner mange fra mange steder egentlig» (Thomas).

Thomas forteller at han har mange venner både i og utenfor skolen, og at de er venner fordi de har mange av de samme interessene. Her kommer det tydelig frem gjennom intervjuet at *Thomas* ikke har noen utfordringer knyttet til det å skape gode vennsapsrelasjoner med andre barn. Neihart et al (2002) har gjennom en studie konkludert med at det ikke eksisterer tilstrekkelig bevis for at elever med ekstraordinært læringspotensial er mer sårbare i sin sosiale tilpasning enn andre elever, noe som stemmer i *Thomas* sitt tilfelle. *Thomas* forteller også at han har mange venner gjennom Lykkelige barn. Neihart et al (2002) og Gross (2002) understreker at det kan gi svært positive effekter for elever med ekstraordinært læringspotensial å omgås likesinnede. På denne måten har de mulighet for å speile sine interesser samt at samspillet kan fungere bedre.

En annen informant forteller følgende;

«Ja ... nei ... jeg har veldig mange venner, men det er ikke slik at jeg ... jeg føler jeg ligger i feil klasse fordi det er liksom slik at de som føles som mine beste venner de er eldre enn meg. Men de jeg er mest med, de er gode venner men de er liksom ikke sånn ... vi har liksom ikke

de samme interessene, og da kan jeg føle meg litt utenfor ... Derfor pleier jeg ikke ha lyst til å reise ut på ting i fritiden, men de gangene jeg er med blir det som regel gøy ... Mamma sier at jeg sikkert en dag kommer til å finne bestevennen min. Men ... jeg har liksom ikke det enda for å si det sånn ...» (Lars).

Gjennom intervjuet og intervjuteksten med *Lars* kan en få en opplevelse av at dette med venns­kaps­relasjoner er et litt usikkert tema å snakke om for ham. Det som likevel kommer frem er at han føler han ligger på feil klas­set­trinn, da de han er mest med går på trinnet over. Han forteller også at de han er med ikke har de samme interessene som han og at han derfor kan føle seg litt utenfor. Ifølge Distin (2006) rapporterer mange elever med ekstraordinært læringspotensial at de ofte opplever seg som annerledes, og å være intellektuelt sterk er ikke ensbetydende med at disse elevene også med letthet går overens med andre mennesker. Denne elevgruppen er mer avanserte enn jevnaldrende elever (Wiley & Hèbert, 2004), noe som kan være forklaringen på at *Lars* opplever at de han ser på som sine venner er eldre enn han og at han derfor føler at han ligger på feil klas­set­trinn på skolen. På grunn av dette avanserte evnenivået opplever ikke alle elever glede eller mening av å omgås jevnaldrende da de kan ha særegne kjennetegn både innenfor språk og humor, noe som får dem til å trekke mot voksne eller eldre barn. Noen mener at det ikke er heldig for elevenes utvikling å omgås eldre barn dersom de har utfordringer med å finne en plass blant jevnaldrende (Distin, 2006), men ifølge Mönks & Ypenburg (2008) kan elever som *Lars* ha svært gunstig utbytte av dette. Nettopp fordi kalenderalderen ikke er en optimal målestokk for sosial utvikling. *Lars* forteller videre at han ikke har funnet sin bestevenn enda, men at moren beroliger han med at han helt sikkert en dag vil finne denne personen. Det kommer også frem i intervjuteksten at *Lars* ofte unngår sosiale situasjoner på fritiden fordi han ikke har lyst til å være med. Ifølge Mönks & Ypenburg (2008) kan elever med ekstraordinært læringspotensial fort velge å trekke seg unna sosiale situasjoner som de opplever som utilfredsstillende, noe som medfører at de gjerne søker vennskap hos eldre personer samtidig som de gjerne ikke har så mange venner som de skulle ønske å ha. Dette er illustrert av informant *Lise* i følgende;

«Det er spesielt en jeg er ganske god venn med ... fordi hun ... er ikke sånn slem, går ikke rundt og liksom snakker stygt om andre, hun går ikke rundt og holder andre utenfor og så er hun gøy å være med og så er jeg ganske mye med henne og sånn ...» (Lise)

Når vi kom til spørsmålene om venner i intervjuet med *Lise*, var det tydelig at hun ble ukomfortabel og ga uttrykk for at hun ikke ønsket å snakke noe utdypende om det. *Lise* oppgir at hun har en ganske god venninne og begrunner dette med at hun ikke er slem og snakker

ikke stygt om andre og holder heller ikke andre utenfor og at det er gøy å være med henne. Uten at en kan trekke noen faste konklusjoner ut fra det som kommer frem i intervjueteksten til *Lise*, fikk jeg en opplevelse av at den sosiale situasjonen på skolen ikke var lett for henne og hun beskrev venninnen ut fra hvordan hun *ikke* er, og som er egenskaper som elever som mobber eller utestenger gjerne kan beskrives etter. Det er dessverre slik at noen elever med ekstraordinært læringspotensial opplever en hverdag som kan være preget av mobbing, isolasjon eller utestenging av jevnaldrende. Det kan være på grunn av deres særegenhet (Distin, 2006) men det er ikke bevist at disse elevene er mer sårbare enn andre elevgrupper (Neihart et al, 2002). Ifølge Mönks & Ypenburg (2008) er elever med ekstraordinært læringspotensial gjerne på jakt etter å skape vennsksapsrelasjoner hvor det eksisterer en felles forståelse for hva vennskap innebærer; som å være venner over tid, dele hemmeligheter og bekymringer. Det er også slik at denne elevgruppen rapporterer at de har færre venner enn de skulle ønske at de hadde (Distin, 2006).

Datamaterialet kan gi indikasjoner på at lærere ikke har nok kunnskap om elevgruppens måter å lære på, eller at de rett og slett opplever at tiden ikke strekker til med tanke på å legge opp til større variasjon i undervisningsmetodene sine. Disse funnene er ikke overraskende med tanke på den litteraturen som eksisterer på området. Clark (2013) understreker hvor viktig det er å bruke varierte undervisningsmetoder i klasserommet, da dette er med på å stimulere tenkning på høyere nivåer og ved at elevene opplever å tillære seg fagstoff på ulike måter. Flertallet av elevene i utvalget oppgir at de foretrekker variasjon i undervisningen og undervisningsmetoder som innebærer at både lærer og elever konverserer sammen, de syns også at gruppebaserte oppgaver etter tavleundervisning er fruktbart. Likevel oppgir elevene at lærerne sjeldent varierer sine undervisningsmetoder og at det er tavleundervisning og individuelle oppgaver basert på repetisjon som preger lærernes undervisning. I stortingsmelding nr. 31 (2008) understrekes det at lærere må være fleksible i planleggingen og tilpassingen av lærestoffet, metoder, evaluering og undervisningen. Har lærerne en forståelse av hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial lærer og tenker, samt har tilgang til et repertoar av differensieringsteknikker vil det være mye lettere og oppleves mindre krevende å legge opp variert undervisning (Idsøe, 2014b; Idsøe, 2015; Mönks & Ypebnurg, 2008; Smedsrud & Skogen, 2016).

Utvalget oppgir svært varierte opplevelser knyttet til vennsksapsrelasjoner. Noen sier de har mange venner med felles interesser, andre har få venner, mens andre igjen velger å trekke seg unna da de opplever at de faller litt utenfor blant annet på grunn av manglende felles

interesser. I en studie (Neihart et al, 2002) ble det konkludert med at det ikke finnes sterke nok beviser på at elever med ekstraordinært læringspotensial er mer sårbare enn andre elever når det kommer til sosial tilpasning. En kan derfor ikke trekke noen bastante konklusjoner om det er av betydning eller ikke at elevene besitter ekstraordinært læringspotensial. Og som vi allerede vet eksisterer det en splittelse på feltet når det kommer til antakelsen om at elever med ekstraordinært læringspotensial har unike sosiale karakteristika eller ikke (Wiley & Hèbert, 2014).

4.3.0. Tema 3: Personlige karakteristika hos lærere som er viktige for elever med ekstraordinært læringspotensial

Clark (2013) og Ford (2010) har listet opp personlige egenskaper som er viktige i møte med elever med ekstraordinært læringspotensial. Egenskapene som blir trukket frem er blant annet å ha forståelse for hvordan denne elevgruppen tenker og lærer, å være sensitiv og aksepterende i møte med elevene, respektere den enkelte, ha god sans for humor, ha sterk selvfølelse og være entusiastisk i møte med elevgruppen.

Ut fra spørsmål om lærers personlige karakteristika uttaler informantene seg som følger;

«Ehm ... En god lærer burde ... burde være god til å forklare ting, forstå hvordan elevene tenker og lærer ... og hjelpe hvis det er noe» (Lise)

«For min del, ville det være viktig at de viser en form for forståelse da, av at jeg er evnerik da ... at de ... det er ikke alle som har skjønt hvordan jeg tenker og sånn da. For det går jo ofte litt kjappere i hjernen» (Ola)

«Han skal ha en sans for humor, han skal være litt bestemt, ha personlighet og være snill og omsorgsfull» (Thomas)

«En lærer burde være til stede og se hver enkelt elev» (Lars)

Faktorene som elevutvalget i denne studien oppgir flest ganger med tanke på læreres personlige karakteristika er en grunnleggende forståelse for elever med ekstraordinært læringspotensial og hvordan de tenker og lærer. Noen av elevene i utvalget reflekterte også rundt om differensieringen i klassen ville vært bedre dersom lærerne hadde hatt en dypere forståelse for elevene. Elever med ekstraordinært læringspotensial trenger lærere som har forståelse for deres kompleksitet, hvordan de tenker, lærer og som ser hvilke faktorer som ligger bak behovene deres. Dersom lærere har denne grunnleggende forståelsen kan den bidra til at elevene får økt motivasjon, sosial og emosjonell tilfredshet og lærelyst. Det er med andre

ord avgjørende for denne elevgruppen å ha lærere som har forståelse for dem, slik at de kan tilrettelegge undervisningen på en hensiktsmessig måte. Og bare da kan elever med ekstraordinært læringspotensial omforme sitt potensial til konkrete prestasjoner i skolen (Idsøe, 2014b; Smedsrud, 2012; Smedsrud, 2014). Mangel på forståelse hos lærere kan bli en forklaringsfaktor dersom elever med ekstraordinært læringspotensial får utfordringer med den sosiale utviklingen (Distin, 2006). Videre rapporterer utvalget at god sans for humor, se den enkelte elev og dens potensial og kunnskapsnivå som viktige karakteristika hos en god lærer. Flere elever oppgir at de mener det er viktig at lærerne har en god sans for humor, og enkelte elever forteller også at de lærer bedre dersom læreren bruker humor i undervisningssammenheng. Elever med ekstraordinært læringspotensial kan blant annet kjennetegnes ved at de har en utpreget og ofte sær sans for humor som utvikles i tidlig alder slik som Thomas (Distin, 2006; Skogen, 2010). I og med at disse elevene kan ha en utpreget sans for humor som er tidlig utviklet i forhold til deres alder, er det ikke spesielt overraskende at elevene i utvalget oppgir at de ser på humor som en viktig egenskap hos lærerne sine. Det kan tenkes at læreren er en av få personer som faktisk forstår den formen for humor som eleven har, og det er viktig at elever med ekstraordinært læringspotensial får muligheten til å speile seg i andre, noe som kan være vanskelig å få til dersom det ikke er andre elever med samme evnenivå i klassen til eleven.

4.3.1. Opplevelse av relasjon til lærer

Flertallet av elevene i utvalget rapporterer:

«Ja, nå har jeg det. Men på barneskolen var det mye forskjellig. Jeg gikk i en litt bråkeklasse ... Vi hadde 20 lærere på 7 år. Men på ungdomsskolen der hvor jeg tar matte nå, det er bra. De er hyggelige og kan faget sitt og viser forståelse for hvordan jeg er og tenker og slik»
(Ola)

«Ja, jeg har en god relasjon til læreren min, i matematikken så diskuterer vi og prøver å finne det ut sammen. Så vi kan snakke mye sammen» (Lars)

Flertallet av elevene i utvalget rapporterte at de opplevde å ha en god relasjon til læreren sin. Noen har varierte erfaringer fra tidligere år på skolen, men rapporterer at de nå har en bra relasjon til lærer. For elever med ekstraordinært læringspotensial er dette grunnleggende viktig da det å ha negative relasjoner til sine lærere er en av de viktigste årsaksforklaringene til at noen elever blir underyttere på skolen (Balduff, 2009; Kolberg, 2014; Siegle, 2013; Winner, 2005). Grunnen til at dette er et viktig spørsmål er fordi det ikke er en selvfølge at

elever med ekstraordinært læringspotensial har en god relasjon til sin lærer, det er mer normalt for skoleflinke elever da disse ikke stiller kritiske spørsmål til enhver tid, men aksepterer ting slik de er (Idsøe, 2014a; Idsøe, 2015). For lærere er det svært viktig å vite at en støttende og trygg relasjon mellom lærer og elev lettere kan etableres når læreren har kunnskap om elever med ekstraordinært læringspotensial og at denne gode relasjonen er av stor betydning for elevens læringsutbytte i skolen (Hattie, 2009).

4.3.2. Å bli sett av lærer i undervisningssammenheng

Flertallet av elevene i utvalget i studien rapporterer følgende:

«Ja, jeg pleier å ha hånda oppe konstant i timene, noen ganger spørsmål, noen ganger svar, noen ganger motkonklusjoner mot konklusjonene deres og sånne ting. Jeg får som oftest tatt ordet, men kjenner jeg på av og til ... en gang kom læreren bort til meg og ba meg om å ikke snakke så komplekst» (Kenneth)

«Neeesten alltid ... I forigår var det sånn at alle skulle si hver sin ting på engelsk. På sånn ... ord. Og så skulle alle si hvert sitt ord, så når det bare var meg igjen så gadd hun ikke ta meg og begynte på noe nytt. Jeg synes det var litt frekt, fordi hun så jo på meg! Det så ut som hun prøvde å ignorere meg eller noe sånn» (Tore)

«Ser meg ... ja, hvorfor skulle han ikke det?» (Thomas)

Elevene i utvalget forteller at de størsteparten av tiden på skolen opplever å bli sett av læreren i undervisningssammenheng, men at de noen ganger har opplevd å bli oversett, ignorert eller fått kommentarer på hvordan de ytrer seg i klasserommet. For noen lærere kan elever med ekstraordinært læringspotensial oppleves som truende da mange av elevene faktisk besitter kunnskap som går langt over lærernes kunnskapsområde. Når da elevene kommer med stadige spørsmål og ytringer som kan ligge utenfor lærerens kunnskapsbase, kan læreren fort oppleve situasjonen som nedverdiggende og da kan det fort blir enkelt å heller overse eller ignorere den aktuelle eleven (Distin, 2006). Vi ser fra utsagnet til *Kenneth* ovenfor at læreren har bedt ham om å ikke snakke så komplekst når han får ordet i klassen. I følge Hofset (1970) er et av kjennetegnene hos elever med ekstraordinært læringspotensial at de har en språk- og begrepsutvikling som ligger over gjennomsnittet for sin alder. De er språklig avanserte og har et fyldig ordforråd (Distin, 2006). Det kan tenkes at det er disse faktorene som gjør seg gjeldende til flere av elevene i utvalget når de forteller at de ikke alltid blir sett i undervisningssammenheng. Som *Tore*, som ikke fikk si et ord på engelsk når det bare var han igjen i hele klassen. Dersom en husker på at lærere ofte føler seg truet på grunn av elevenes

utsagn og spørsmål, kan det hende at *Tore* rett og slett ble ignorert fordi læreren følte seg truet. Kanskje var hun redd for at *Tore* ville komme med et ord som hun ikke kunne på engelsk. Uansett hva årsaken var, så er det svært uheldig for elever med ekstraordinært læringspotensial å bli oversett da de har behov for å få relevante tilbakemeldinger på sin faglighet, samt bli sett og støttet på sitt nivå (Kolberg, 2014; Smedsrud, 2014; Skogen & Idsøe, 2011). Elever som har lærere som møter dem med negative holdninger står i like stor fare som andre elever til å både miste sin skolemotivasjon, kreativitet og entusiasme (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2014). Skolen trenger lærere som har spisskompetanse om elever med ekstraordinært læringspotensial, da en tydelig ser at det er en risiko for at elevgruppen blir ignorert eller misforstått på grunn av kunnskapsmangel (Neihart et al, 2002; Distin, 2006).

Utsagnene som er hentet fra datamaterialet bekrefter det som kommer frem i litteraturen, elevene ser på det som viktig med spesifikke personlige egenskaper hos den optimale lærer. De faktorene som går igjen i datamaterialet og som også blir nevnt i litteraturen er: forståelse for elevgruppen og hvordan de tenker og lærer, se den enkelte elev og dens potensial og nivå og god sans for humor. Flere av elevene reflekterer også over om de ville mottatt en bedre form for differensiering dersom lærerne hadde hatt større forståelse for dem. Ifølge Distin (2006) kan manglende forståelse for kompleksiteten som eksisterer hos elever med ekstraordinært læringspotensial bidra til at elevene ikke får utnyttet sitt potensial til det fulle. Personlige karakteristika hos lærer er med på å skape en støttende og trygg relasjon mellom lærer og elev.

4.4.0. Tema 4: Profesjonelle karakteristika hos lærer som er viktige for disse elevene
Spørsmål vedrørende hvilke profesjonelle karakteristika elevene ser på som viktige hos lærer, rapporterer elevene i utvalget følgende;

«Han burde ... han eller hun burde da for så vidt ha ... ehm ... være ... kunne pensum godt da og kunne ... forklare stoffet godt da og på forskjellige måter enn det som står i boken kanskje... fordi nå i matten hadde vi en lærer frem til jul og hun ... hun ble gravid så hun måtte ut i fødselspermisjon. Men hun forklarte godt utenom det som står i boken, og det syns jeg er bra da» (Ola)

«Ehm ... at han ... den personen er ganske godt utdannet, og har utdannet seg lenge ... veldig mye kunnskaper ... jeg vet egentlig ikke mer» (Tore)

«En lærer bør være strukturert og være til stede for elevene og legge til rette undervisningen slik at den er for alle i klassen» (Lars)

De tre utsagnene ovenfor gir et bilde av hvilke profesjonelle karakteristika utvalget i denne studien ser på som viktige hos en god lærer. God utdannelse, kunnskapsrik, være faglig sterk, strukturert, se den enkelte og å legge til rette undervisningen slik at den passer elevmangfoldet i klassen er de faktorene som flest ganger ble nevnt av elevutvalget i denne studien. Ifølge Skogen (2005) er det mye som tyder på at lærerne er den viktigste enkeltfaktoren i den norske skolen når det kommer til muligheten for å påvirke elevers læringsutbytte. Da sier det seg selv at de profesjonelle egenskapene til en lærer er helt avgjørende for at dette læringsutbyttet skal være av positiv karakter for elevene. Clark (2013) har satt opp en liste over ulike profesjonelle egenskaper som er med på å bidra til en god lærerrolle for elever med ekstraordinært læringspotensial. Disse er blant annet ønske om å utvikle både læring og kunnskap hos elevene, være fleksibel i møte med elevene med tanke på undervisningsstrategier samt høy kvalitet. Norsk forskning gir dessverre indikasjoner på at lærere i den norske skolen ikke er tilstrekkelig utrustet med de ferdigheter og kunnskaper som trengs med tanke på tilrettelegging av opplæringen til elever med ekstraordinært læringspotensial, samt at mange lærere i Norge også mangler spesialisering i dag. I tillegg til denne manglende kunnskapen, viser også forskning at noen lærere faktisk mangler evnen til å tilrettelegge en tilpasset undervisning for elevgruppen. Det eksisterer antakelser om at mangel på vilje kan være årsaken til dette (Hagenes, 2009; Skogen, 2010; Smedsrud & Skogen, 2016). Det ser ut til at elevene i denne studien har et klart bilde på hva de selv trenger hos en lærer for at de skal kunne få størst mulig utbytte av undervisningen. Sammen med listen til Clark (2013) over faktorer som bidrar til en god lærerrolle, ville dette med stor sikkerhet resultert i en optimal lærer for alle elever generelt og elever med ekstraordinært læringspotensial spesielt. Lærere og andre i arbeid med denne elevgruppen trenger med andre ord en profesjonsutvikling innenfor feltet, de bør få mulighet til å utvikle nødvendig kunnskap, samt hva som forventes for å kunne møte elever med ekstraordinært læringspotensial på en hensiktsmessig måte i skolen gjennom differensierte tiltak (Clark, 2013; Gubbins, 2014; Idsøe, 2014a).

3.4.1. Tilrettelegging i forbindelse med fordyping i pensum

Nasjonalt Senter for Læringsmiljø og Atferdsforskning rapporterer ut fra en undersøkelse (Cosmovici et al, 2009) at de flinkeste elevene i skolen ikke opplever å få nok støtte eller stimulans fra lærerne sine. Undersøkelsen gir indikasjoner på at lærerne opplever utfordringer knyttet til mangfoldet av elever i klassen og at de derfor velger å rette seg mot

gjennomsnittselevene som en enklere løsning når de planlegger undervisningen. Evalueringen av kunnskapsløftet (Utdanningsdirektorater, 2012) viser samme tendenser. Denne viser at lærere legger liten vekt på at elevene skal få gå i dybden av fagene, og at de i stedet gir elever oppgaver som går på å identifisere, produsere og registrere begreper og fakta. Ifølge Kolberg (2014) er dette en svært uegnet undervisningsstrategi for de elever som faktisk har behov for å gå i dybden på fag eller for å gå videre i faget for at det skal være noen progresjon i læringen. Vedrørende spørsmål rundt tilrettelegging i forbindelse med fordypning i pensum rapporterer utvalget i studien svært ulike opplevelser, disse blir eksemplifisert i utsagnene presentert nedenfor;

«Mmm ... ja, jeg får jo lov til å fordype meg, men det blir liksom ikke sånn ... jeg får liksom ikke undervisning i det. Det blir som at jeg jobber helt selvstendig og så ... det blir litt vanskelig for jeg får det jo ikke forklart av noen ...» (Lars)

Lars sitt utsagn representerer heldigvis ikke et flertall av utvalget, samtidig som han heller ikke er alene i å oppleve at den tilretteleggingen han får innebærer selvstendig arbeid uten noen form for hjelp av lærer. Det kan se ut til at denne tilretteleggingen, om en kan kalle det tilrettelegging, blir gjort på elevenes eget engasjement. *Lars* oppgir at han verken får undervisning eller blir forklart dersom han skulle trenge hjelp til fordypningen, og at han rett og slett arbeider helt selvstendig. Ifølge Kolberg (2014) trenger elever med ekstraordinært læringspotensial veiledning på lik linje som sine medelever for å kunne utvikle gode læringsstrategier og videreutvikle sine metakognitive ferdigheter. Elevgruppen trenger også å bli sett, utfordret og oppleve å få oppmuntrende tilbakemeldinger på sitt faglige arbeid ut fra sitt nivå fra sin lærer, samt at lærer fungerer som et støttende stillas i læringsarbeidet (Kolberg, 2014). Den formen for tilrettelegging med tanke på fordypning som *Lars* og andre elever i utvalget oppgir at de opplever, tar ikke utgangspunkt i at denne elevgruppen trenger veiledning på samme måte som elevmangfoldet. Læreren fungerer heller ikke som et støttende stillas da fordypningen skjer ved selvstudium og uten verken tilbakemeldinger eller oppmuntring. Disse elevene kan stå i fare for ikke å videreutvikle sine læringsstrategier, og de som allerede eksisterer kan fort stagnere ved manglende støtte og hensiktsmessig tilrettelegging (Mönks & Ypenburg, 2008).

Informanten *Kenneth* svarer;

«Ja, det vi gjør ... er at vi også har lekser om det. Da justerer de kanskje til forskjellige grupper, så kan man selv legge til litt ekstra om man vil det. Og i klassen grupperer de oss

etter hvilke nivå vi ligger på ... de grupperer oss og så gir de oss oppgaver som passer til den gruppen du er på» (Kenneth)

I en studie fra 2015, fant Finsberg at flertallet av lærerne hadde et ønske om å tilrettelegge for elever med ekstraordinært læringspotensial, men at tilretteleggingen er vanskelig både på grunn av manglende kunnskap og ressurser. Ifølge Idsøe (2014a) gir disse funnene økt troverdighet om antakelsen om at kunnskap er nøkkelen for å kunne møte disse elevene på en hensiktsmessig måte. Flertallet av elevene i min studie rapporterer derimot de samme tendenser som utsagnet til *Kenneth* viser. *Kenneth* sin lærer legger både til rette for at elevene kan fordype seg ved å justere leksene slik at elevene har mulighet til å fordype seg gjennom leksearbeid, samtidig grupperer lærer klassen ut fra hvilket faglig nivå de ligger på og gir dem oppgaver som passer dem. Dette er det motsatte av hva studien til Finsberg (2015) fant, og en forbedring. Likevel er det slik at selv om flertallet av utvalget i min studie rapporterer at de får god tilrettelegging kan en ikke med sikkerhet si at det gjelder for flertallet generelt, da det også kommer tydelig frem i studien at flere elever ikke mottar denne formen for tilrettelegging. Lærers jobb er i hovedsak å stimulere elever med ekstraordinært læringspotensial faglig fra skolestart slik at de har mulighet til å nå sitt fulle potensial i stedet for å hindre dem i å utvikle seg. Skolen bør derfor tilby et optimalt læringsopplegg til alle elever uavhengig av forutsetninger, noe som innebærer å behandle alle elever ulikt (Hagenes, 2009; Idsøe, 2014b; Skogen, 2012) noe vi ser er tilfellet hos *Kenneth*.

3.4.2. Lærers håndtering av spørsmål han/hun ikke kan svare på

Alle lærere vil mest sannsynlig i løpet av sin karriere oppleve å få et spørsmål fra en elev som han eller hun ikke vil kunne svare på, noe som er helt menneskelig. Det som betyr noe i denne sammenheng, er hvordan lærer responderer og håndterer en slik situasjon. Som det kommer frem fra utsagnene ovenfor, har flertallet av utvalget i studien opplevd å stille læreren sin et spørsmål som lærer ikke kunne svare på. Det interessante er hvordan de håndterte situasjonen. Utvalget uttaler seg om temaet, og eksemplifiseres her av *Lars*, *Kenneth* og *Ola*:

«Ja, ehm ... da latet læreren på en måte som om hun visste det godt ... ble sånn usikker og begynte å si sånn det hun trodde det var ... hun burde latt meg låne en pc så jeg kunnet googlet svaret selv, for de fleste gangene finner jeg ut av svaret når jeg spør mamma eller pappa ... eller så er det fordi jeg kommer tilbake med samme spørsmål så mange ganger at jeg til slutt forstår det selv» (Lars)

«Eh ... jeg har stilt dem noen faglige spørsmål der de måtte gjøre litt research før de fant det ut. Men de hadde det ... de fant det ut til slutt ... de hadde det ikke i bakhodet med en gang»
(Kenneth)

«Ja, det har jeg. Enten så har de ... mye forskjellige. Noen har blitt irriterte, eller så ehm ... de som skjønner meg har bare blitt litt ... tatt det med humor og prøvd å finne svaret til neste time. Det er bare morsomt syns jeg» (Ola)

I Kenneth og delvis i Ola sitt tilfelle har lærerne vært ærlige på at de ikke har sittet på svaret og at de har måttet sjekke dette opp og kommet tilbake med svaret i neste time eller ved en annen anledning. Disse lærerne ser ut til å håndtere denne situasjonen på en svært hensiktsmessig måte, de er ærlige på at de ikke har svaret tilgjengelig akkurat der og da, men at de skal sjekke opp å komme tilbake til elevene når de har svaret. Det kan tenkes at disse lærerne har noe kunnskap om hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial tenker og lærer, og at de derfor er innforstått med at disse elevene blant annet har en avansert kunnskapsbase, og et større fokus på dybdespørsmål (Kolberg, 2014; Mönks & Ypenburg, 2008). Besitter de denne kunnskapen vil de være mer forberedt på at denne elevgruppen i større grad enn jevnaldrende vil komme til å stille spørsmål som de ikke kan svare på, noe som gjør at situasjonen ufarliggjøres og lærerne vil ikke føle at deres integritet og kunnskapsbase utfordres og trues.

Det som derimot er uheldig er den opplevelsen som Lars og noen ganger Ola har opplevd ved at læreren blir irritert eller later som om de kan svaret på spørsmålet og dermed gir ukorrekte eller bare delvis korrekte svar til eleven. Det at elever kommer med stadige spørsmål en ikke kan svare på kan for mange lærere virke truende og utfordrende, og mange vil også oppleve at de blir satt i dårlig lys av ikke bare en elev, men også en ung elev som kan virke til å være intellektuelt sterkere enn læreren (Distin, 2006). Dette eksempelet understreker viktigheten med at lærere i skolen trenger god kunnskap om elever med ekstraordinært læringspotensial, slik at de har forståelse for og er forberedt på at de kan havne opp i slike situasjoner, og samtidig håndtere dem på en god måte. Dersom de ikke får denne kunnskapen, kan elever som opplever lignende situasjoner som Lars og Ola stå i fare for å bli ignorert og misforstått nettopp på grunn av kunnskapsmangel (Neihart et al, 2002). Ifølge Skogen & Idsøe (2011) vil også elever som møter lærere med negative holdninger i like stor grad som andre elever stå i fare for å miste motivasjonen for skolen.

Vi ser fra utsagnene som er presentert ovenfor at det er stor variasjon i hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial opplever sin lærers faglige egenskaper. Noen får tilrettelagt undervisningen og til og med leksene etter sine individuelle behov, mens andre igjen opplever å måtte lære seg fagstoffet på egenhånd uten noen form for støtte eller hjelp fra lærer. De faglige egenskapene som elevene oppgir som viktige hos en lærer, ser det ut til at det bare er enkelte av elevene i utvalget ser i sin egen lærer på de respektive skolene. Når en vet at mye tyder på at læreren er den viktigste enkeltfaktoren i den norske skolen med tanke på å påvirke elevens læringsutbytte (Skogen, 2005) og at elever med ekstraordinært læringspotensial tross sitt intellekt kan være sårbare dersom de ikke blir forstått og møtt på en hensiktsmessig måte (Wiley & Hèbert, 2014), er det desto viktigere at vi har lærere i skolen som er bevisste de kjennetegn denne elevgruppen har, og at de har kunnskap nok til å kunne tilfredsstille de læringsbehovene de har for å kunne videreutvikle sine metakognitive ferdigheter og utvikle gode læringsstrategier (Distin, 2006; Kolberg, 2014)

4.5.0. Tema 5: Opplevelse av inkludering i skolen og trygt læringsmiljø

Når det kommer til spørsmål rundt temaet å bli akseptert av medelever rapporterer utvalget i min studie følgende:

«Mja ... jeg føler at jeg blir akseptert ... men noen er litt sånn ... ja, de kommenterer ... det er jo ikke så vanskelig ... liksom litt sånn...» (Lars)

«Jeg opplever å bli akseptert, men noen ganger stikker jeg ut som en pilspiss i en haug med fotballer ... så da får jeg noen kommentarer, men det er ikke særlig mye negativt som man kan ta negativt direkte ... Som er ment negativt uten at du er nødt til å tolke det, men så er det noen ting som er litt midt i mellom ish ... Jeg har fått noen nedlatende kommentarer da mot fra en venn. Men jeg tror det er på grunn av sjalusi eller for at jeg er annerledes enn de andre» (Kenneth)

Flertallet av utvalget i denne studien gir uttrykk for at de blir akseptert av sine medelever både på skolen og i klasserommet. Det er svært viktig at skoleledere og lærere arbeider aktivt mot å dyrke frem et inkluderende læringsmiljø både på skolen og i det enkelte klasserommet, slik at elevene skal oppleve det som et trygt sted å være når de skal lære nye ting ut fra sitt potensial. Ved å dyrke frem et inkluderende læringsmiljø, setter en også en standard for at alle skal bli akseptert av sine medelever, uavhengig av potensial og evnenivå (Mönks & Ypenburg, 2008). Også i differensieringssammenheng i klasserommet er dette viktig, slik at elevene ikke skal oppleve å bli stemplet som nerd eller annerledes av sine medelever fordi han eller hun for

eksempel mottar akselerasjons- eller berikelsestiltak (Idsøe, 2014a; Kolberg, 2014). Elevene rapporterer at de gjerne av og til har fått en og annen kommentar på at de kognitivt sett ligger på et høyere nivå enn de andre i klassen, men at de selv har opplevd det som et tegn på sjalusi eller det at de rett og slett er litt annerledes fra majoriteten. Noen av elevene i utvalget forteller også at disse kommentarene ikke går inn på dem. Funn fra en studie (Neihart et al, 2002) viser at noen elever med ekstraordinært læringspotensial besitter noen emosjonelle og sosiale verdier som faktisk *kan* styrke deres evne til å håndtere blant annet situasjoner som nevnt ovenfor. Det er likevel viktig at skolen slår ned på slike hendelser, slik at alle elever har best mulig utgangspunkt for å kunne trives i skolen.

4.5.1. Skolens læringsmiljø

Det er dessverre slik at noen elever med ekstraordinært læringspotensial kan oppleve en skolehverdag som er preget av utestenging, isolasjon og verste fall mobbing på grunn av deres særegenhet (Distin, 2006).

Lisa sier:

«Ja ... det er sånn midt imellom ... noen ting er litt vanskeligere enn andre, men jeg vil ikke snakke om det» (Lise)

Lise gir uttrykk for at læringsmiljøet på skolen ikke er helt optimalt og at hun helst ikke ønsker å snakke om det, noe som må respekteres. Gjennom intervjueteksten til *Lise* får en ganske gode indikasjoner på at skolehverdagen hennes er preget av utfordringer på det sosiale planet med tanke på venner, samt at hun opplever å ha en lærer som ikke aktivt prøver å gjøre noe med det. For at elever med ekstraordinært læringspotensial skal kunne utvikle sitt iboende potensial til faktiske ferdigheter, er de helt avhengige av en skole som har et fleksibelt og trygt læringsmiljø som vektlegger aksept av hver enkelt elev. Et trygt læringsmiljø legger også vekt på kvalitet og struktur på undervisningen i klasserommet, samt at elever og lærere har en god relasjon seg mellom, dette er av stor betydning med tanke på elevenes læringsutbytte (Distin, 2006; Hattie, 2009; Smedsrud & Skogen, 2016). *Ola* og *Thomas* uttaler seg følgende om skolens læringsmiljø;

«Ja, jeg føler jeg blir akseptert av absolutt alle. Vi er gode venner alle sammen» (Thomas)

«Ja, nå på ungdomsskolen er det slik, men vi hadde litt ulike lærere fordi vi hadde en bråkete klasse. Så før var det ikke så veldig bra miljø og sånn. Flere skiftet skole fordi de ble mobbet og slik, og ja ... det har noe med miljøet å gjøre og da går det ut over læringsmiljøet også. Men nå har jeg kommet i en god klasse» (Ola)

Flertallet av utvalget i denne studien rapporterer derimot at de opplever at skolen har et trygt læringsmiljø og at det ikke er noen utfordringer knyttet til det å besitte ekstraordinært læringspotensial. De har gode venner, de har gode lærere og opplever at det er trygt å være og lære på skolen. Det er når elever med ekstraordinært læringspotensial befinner seg i forståelsesfulle læringsmiljø de har forutsetninger for å kunne oppnå bemerkelsesverdige resultater som springer ut fra det potensialet de besitter (Clark, 2013; Ford; 2010).

4.5.2. Skolens initiativ for å inkludere eleven i klasserommet

Det finnes for lite kunnskap og forståelse i den norske skolen om elever med ekstraordinært læringspotensial, som dessverre resulterer i at mange i denne elevgruppen mister sin motivasjon for skolen. Så lenge vi i Norge har et rigid skolesystem som har vansker med å tilpasse undervisningen for enkeltelever utover klassetrinnet, vil dessverre mange oppleve skolen som uutholdelig. Dette er slettes ikke forenlig med et godt læringsmiljø for elever generelt eller elever med ekstraordinært læringspotensial spesielt (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Smedsrud, 2014). Vedrørende spørsmål om inkludering uttaler informantene seg som følger:

«Ja... ikke hjulpet, men jeg kommer ikke... jeg kommer liksom ikke gjennom boken, fordi det rett og slett er så mange oppgaver som du blir litt sånn ... for den er på nynorsk og alt ... og jeg må liksom ... så er ikke forklaringene så bra heller, så er det ofte feil i fasiten også...»
(Lars)

«De har latt meg forbedre meg i fag jeg egentlig ikke er best på, og kanskje til og med ... at de forbedrer meg i det faget jeg allerede er god i» (Kenneth)

«De har hjulpet meg ved at jeg har fått hoppe over trinn i matte ... Jeg har helt siden 1. klasse hatt matte ett trinn over de andre ... Men da var det fortsatt for enkelt så jeg hoppet rett på 3.klasse, og så har jeg gått oppover og oppover og litt nedover og nå er jeg i 6.klassematte i 5.» (Thomas)

Flertallet av elevene i denne studien kommer med utsagn som ligner *Kenneth* og *Thomas* sine, de opplever at skolen legger til rette for å inkludere dem inn i klasserommet ved at de får tilrettelagt fagene i sine respektive klasserom og at skolen legger vekt på utvikling. Ifølge Clark (2013) kjennetegnes et trygt læringsmiljø ved respekt, tillit, åpenhet og samarbeid mellom elever og lærere. Elevene skal ha mulighet til å aktivt kunne delta i sin egen læringsprosess, som skal tilrettelegges slik at den gir rom for utforskning, selvregulert læring og valgmuligheter. Skolene som elevutvalget går på prøver nok etter beste evne å

imøtekomme alle elever så godt de overhode kan ut fra de kunnskaper og ressurser som er tilgjengelig på de ulike skolene ved hjelp av tilrettelegging slik at elevene kan motta differensiering i eget klasserom. Likevel har vi sett og ser tendenser i datamaterialet som kan gi indikasjoner på at det er stor variasjon i hvor godt den enkelte skole lykkes med denne inkluderingen i klasserommet. Elever med ekstraordinært læringspotensial mestrer ofte fag som ligger langt over det som er normalt for deres alder, det er derfor viktig at disse elevene får mulighet til å selv oppdage sine egne grenser i forhold til utfordringer i stedet for at skolen skal pålegge dem å følge flertallet i klassen. Det mest fruktbare er om lærer, i samarbeid med den enkelte elev kan finne denne gyldne grensen sammen (Distin, 2006; Smedsrud & Skogen, 2016). Igjen viser dette hvor viktig det er med god kunnskap i skolen, slik at alle elever uavhengig av potensial og evnenivå får den differensieringen de burde få for å videreutvikle seg, og at dette bør skje i et inkluderende klasserom da den norske skolen strever mot å få en inkluderende skole der tilpasning er for alle elever. Da er det viktig at ingen elevgrupper faller utenfor begrepet alle (Mönks & Ypenburg, 2008; Skogen, 2004; Skogen, 2006)

For at elever med ekstraordinært læringspotensial skal bli sett, forstått og lagt til rette for i skolehverdagen på en hensiktsmessig måte, er det helt avgjørende at den enkelte skole og deres kultur for samarbeid er nøye gjennomtenkt og godt infiltrert i hele organisasjonen (Mönks & Ypenburg, 2008). En skole burde legge bort tanken om likhetsideal og tilpasning etter gjennomsnittsnormen og heller inkludere alle elever inn i den norske skolen gjennom å behandle alle elever ulikt. Dette fordi hver enkelt elev er en egen person med egne ressurser, væremåte, potensial og nivå. Skal samfunnet dra fordeler av elever med akademiske talenter, må skolen jakte på forskjeller fordi det er forskjelligheter og variasjon som er med på å skape et sunt og velfungerende samfunn (Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud, 2012). Som vi ser i datamaterialet som er presentert ovenfor, blir flertallet akseptert av sine medelever både i skolen og i klasserommet, noen får kommentarer på sin særegenhet og at de har andre oppgaver enn majoriteten i klasserommet. Likevel ser det ut for at dette ikke ut for at disse elevene tar seg nær av dette. De fleste opplever også at skolen har et trygt læringsmiljø og at skolen tar initiativ til inkludering i klasserommet ved å bruke differensieringstiltak i klasserommet. Likevel er det store variasjoner i hvor god effekt denne inkluderingen har, da differensieringstiltakene er svært ulike med tanke på hvor inkluderende de faktisk er. Noen elever oppgir at de driver med selvstudium i sitt ordinære klasserom i mens resten av klassen har undervisning, i mens andre igjen blir delt i grupper innad i klasserommet og blir gitt oppgaver ut fra evnenivå. Kalenderalderen kan ikke sammenlignes med utviklingsalderen til

elever, og det er derfor uheldig at så mange elever opplever at lærere bruker gjennomsnittet som norm i klassen da det gjerne bare er alderen de har til felles (Mönks & Ypenburg, 2008; Robinson, 2014; Skogen, 2010).

5.0. Avslutning

I dette avsluttende kapittelet skal jeg starte med en oppsummerende drøfting fra de 5 temaene dataanalysen identifiserte og som jeg har drøftet mer inngående ovenfor. Videre skal jeg presentere en konklusjon som tar utgangspunkt i det datamaterialet som er samlet inn og som har belyst problemstillingen for studien. Etterpå gjennomgås det en del refleksjoner rundt valg og bruk av metode før jeg til slutt vil presentere noen tanker om hva som ville vært interessant å sett på med tanke på videre forskning.

5.1.0. Oppsummerende drøfting

Tema 1: Elevenes interesser i skolen og differensiert undervisning

Gjennom differensieringsperspektivet har en mulighet til å kunne tilpasse undervisningen for alle elever dersom lærer tar utgangspunkt i den enkelte elevs ståsted og setter av tid til å bli kjent med elevenes faglige sterke sider. Mönks & Ypenburg (2008) understreker at begrepene tilpasset opplæring og differensiering nettopp handler om at skolen skal kunne tilby hver enkelt elev undervisning som tar utgangspunkt i deres individuelle forutsetninger. Det er svært viktig å understreke at differensieringstiltakene bør gjennomføres i samarbeid med elevene selv, da de ofte vet best hva de har behov for. De elevene som ikke mottar effektiv differensiert undervisning oppgir i intervjuene at de kjeder seg og ikke får nok utfordringer i skolen. Konsekvensene kan være mange, men det er viktig å understreke at disse elevene ikke vil kunne utvikle sitt potensial til det fulle på grunn av manglende differensiering. Som datamaterialet viser er det bare en av totalt syv elever i utvalget i denne studien som mottar differensiering gjennom fagakselerasjon. Dette viser tendenser til at lærere i den norske skolen bruker akselerasjon i alt for liten grad, da det viser seg å by på en del utfordringer både med tanke på økonomi, reisevei mellom skoler og ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2013) Selv om Kunnskapsdepartementet gjennom Stortingsmelding nr. 20 «På rett vei» (2013) oppfordret til et samarbeid mellom skoler for å kunne gjennomføre tilfredsstillende akselerasjon kan det tenkes at de ovennevnte utfordringene er såpass store at det vanskelig lar seg gjennomføre. Det kan også tenkes at dette er noe av årsaken til at ikke flere av elevene i utvalget i denne studien mottar akselerasjon som differensieringstiltak. En kan ikke ut fra dette utvalget trekke en bastant konklusjon om at dette er årsaken til at så få elever i denne studien mottar akselerasjonstiltak. Kolberg (2014) mener at den manglende tilpasningen og

tilretteleggingen for denne elevgruppen er en konsekvens av at det finnes lite forståelse, kompetanse og kunnskap blant lærerne i den norske skolen, i tillegg til at misoppfatningen om at disse elevene klarer seg selv i noen grad fortsatt eksisterer i det norske utdanningssystemet. Den norske skolen er med andre ord enda et godt stykke fra en optimal differensieringsplan som gir like muligheter for alle elever (Colangelo & Assouline, 2000; Mönks & Ypenburg, 2008).

Tema 2: Elevenes behov i skolen - læringspreferanser

Differensiering legger vekt på bruk av variasjon i undervisningen (Clark, 2013) men datamaterialet som er samlet inn i denne studien gir indikasjoner på at dette ikke blir gjennomført i praksis. Flertallet av elevene oppgir at undervisningen består av mye repetisjon og lite variasjon i undervisningsmetoder i klasserommet, samtidig som de oppgir at de selv kunne tenke seg økt variasjon i måter å bli undervist på. En kan gjennom datamaterialet se tendenser til at lærerne på de aktuelle skolene ikke besitter den kunnskapen som trengs med tanke på hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial lærer, eller at de rett og slett ikke opplever at tiden strekker til med tanke på å legge opp til større variasjon i undervisningsmetodene sine. Dersom lærere får mer kunnskap om differensiert undervisning, vil de kanskje oppdage at dette er strategier som både kan brukes innad i klasserommet og for alle elever (Mönks & Ypenburg, 2008). Det er viktig å være bevisst at å være elev med ekstraordinært læringspotensial ikke beskriver hele personen som menneske, og at de kan ha svært mange ting til felles med sine venner (Distin, 2006). Derfor er det også viktig å tenke over at alle mennesker er ulike og trenger derfor ikke falle under alle de beskrivelser og karakteristikk som eksisterer på feltet når en kommer til det sosiale aspektet ved elever med ekstraordinært læringspotensial. Utvalget i denne studien rapporterer svært ulike opplevelser rundt spørsmål om det å ha venner. Noen oppgir at de har svært mange venner og at de har felles interesser med disse. Andre forteller at de ikke har så mange venner eller at de selv velger å trekke seg unna fordi de føler seg litt utenfor da de ikke har felles interesser. Gjennom en studie konkluderte Neihart et al (2002) med at det ikke er noen sikre bevis for at elever med ekstraordinært læringspotensial er mer sårbare i sin sosiale tilpasning enn andre elever, men at de derimot besitter sosiale verdier som kan styrke deres evne til å møte motgang. Som en også ser i datamaterialet er det mange av elevene som har gode vennsksapsrelasjoner og ser ikke ut til å ha utfordringer knyttet til det sosiale. Mange elever med ekstraordinært læringspotensial gir få eller ingen indikasjoner på å være annerledes enn andre når det kommer til den sosiale utviklingen, mens andre har utfordringer knyttet til det sosiale livet (Idsøe, 2014b).

Tema 3: Personlige karakteristika hos lærere som er viktige for elever med ekstraordinært læringspotensial

Datamaterialet i studien bekrefter det som allerede eksisterer i litteraturen; elever med ekstraordinært læringspotensial ser på det som viktig med spesifikke personlige egenskaper hos en god lærer. Disse egenskapene er blant annet å ha forståelse for hvordan elevene tenker og lærer, være sensitiv i møte med elevene, respektere den enkelte, ha god sans for humor og ha sterk selvfølelse (Clark, 2013; Ford, 2010). Det er viktig å understreke at manglende støtte for denne elevgruppen kan gi konsekvenser som tap av skolemotivasjon og i verste fall skolefravall (Hattie, 2009; Robinson, 2014). Flertallet av elevene i utvalget oppgir at de har en god relasjon til læreren sin, samtidig som en del av elevene rapporterer at de til tider opplever at de blir ignorert eller oversett av læreren sin i undervisningssammenheng. Det er grunnleggende viktig at elever med ekstraordinært læringspotensial å ha en god relasjon til sine lærere, da negative relasjoner viser seg å være en av de mest fremtredende årsaksforklaringene til underprestering hos elever i skolen (Balduff, 2009; Kolberg, 2014; Siegle, 2013; Winner, 2005). Noen elever er heldige og får forståelsesfulle lærere som tar dem på alvor, andre møter ikke denne læreren gjennom hele sitt skoleløp, mens andre igjen vil møte på begge disse lærerne (Nissen et al, 2002).

Tema 4: Profesjonelle karakteristika hos lærer som er viktige for disse elevene

Det er stor variasjon i det innsamlede datamaterialet når det kommer til hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial opplever lærernes faglighet. Utsagnene vitner om alt fra optimal differensiering av både undervisning og lekser til å måtte klare seg på egenhånd gjennom selvstudium uten faglig støtte fra lærer. De faglige egenskapene elevene oppgir som viktige hos lærer er blant annet god utdanning, kunnskaper og tilrettelegging. Det ser likevel ut for at det bare er enkelte av elevene som faktisk ser disse egenskapene i sin egen lærer på skolen, noe som er svært uheldig med tanke på at det foreligger indikasjoner på at læreren er den viktigste faktoren med tanke på elevers læringsutbytte (Skogen, 2005). Mangel på kunnskap hos lærere handler ikke om at det ikke finnes gode lærere i skolen, for selv den beste lærer har lite å stille opp med når de ikke får opplæring i hvordan de kan støtte og tilrettelegge for denne elevgruppen (Distin, 2006). Årsaken til kunnskapsmangel hos lærerne ligger i utdanningssystemet, da det eksisterer lite eller intet fokus på elever med ekstraordinært læringspotensial i verken lærer- eller pedagogutdannelser. Det kan ikke understrekes nok hvor viktig det er at lærere får opplæring i grunnutdannelsen både om hvordan de skal gjenkjenne og støtte elever med ekstraordinært læringspotensial. De vil da oppdage at dette er en elevgruppe som trenger like mye oppmerksomhet som de svakeste i

skolen, og bare da får elevene mulighet til å utnytte sitt potensial for læring (Kolberg, 2014; McCoach & Siegle, 2001). Norske lærere er faglig sterke og har alle de forutsetninger som trengs for å kunne utvikle den nødvendige kompetansen innenfor dette feltet, om de samtidig legger fra seg troen om at elever med ekstraordinært læringspotensial klarer seg selv (Gubbins, 2014; Skogen, 2012).

Tema 5: Opplevelse av inkludering i skolen og trygt læringsmiljø

Datamaterialet viser til at flertallet av elevene blir akseptert både i klasserommet og på skolen generelt. Det er svært viktig at skoleledere og lærere arbeider aktivt mot å dyrke frem et inkluderende læringsmiljø både på skolen og i det enkelte klasserommet, slik at elevene skal oppleve det som et trygt sted å være når de skal lære nye ting ut fra sitt potensial. Ved å dyrke frem et inkluderende læringsmiljø, setter en også en standard for at alle skal bli akseptert av sine medelever, uavhengig av potensial og evnenivå (Mönks & Ypenburg, 2008). Videre oppgir flesteparten av utvalget at skolen har et trygt læringsmiljø, som er grunnleggende viktig for å kunne utvikle sitt potensial til faktiske resultater. Elever med ekstraordinært læringspotensial trenger på lik linje som alle andre elever å oppleve en lærer som støtter og utfordrer, da dette fører til utvikling (Smedsrud, 2014). Det ser også ut for at skolene så godt de kan prøver å inkludere elevene i klasseromsundervisningen ut fra de forutsetninger og den kunnskapen de har om elever med ekstraordinært læringspotensial. Skolen som institusjon og kultur for samarbeid er viktig med tanke på om elever med ekstraordinært læringspotensial blir sett, forstått og lagt til rette for i skolehverdagen (Mönks & Ypenburg, 2008). Likevel kommer det tydelig frem i datamaterialet at det er svært variert hvordan skolene lykkes med denne inkluderingen da en ser at noen elever oppgir at de må følge ordinært undervisningsforløp sammen med klassen og andre blir sittende og drive selvstudium i timene fordi skolen ikke evner å differensiere på en mer effektiv måte. En kan jo bare tenke seg hvilken frustrasjon disse elevene må sitte med, dersom de er nødt til å følge et undervisningsopplegg som er lagt opp til gjennomsnittseleven. Det vil virke som repetisjon og unødvendig bruk av tid for disse elevene å sitte i klasserommet, og de kan stå i fare for å oppleve seg som isolert da de ikke får utnyttet den kunnskapen og det potensialet de har (Distin, 2006). Som datamaterialet indikerer, er kunnskap i skolen viktig. Alle elever må få den differensieringen de trenger for å kunne videreutvikle seg, og dette må skje i det inkluderende klasserommet som i prinsippet skal være for alle. Da må også den norske skolen legge bort tanken om at disse elevene klarer seg selv og ikke ekskludere denne elevgruppen fra begrepet *alle* (Mönks & Ypenburg, 2008; Skogen, 2004; Skogen, 2006).

5.2.0. Avrunding og konklusjon

Det innsamlede datamaterialet gir sterke indikasjoner på at elever med ekstraordinært læringspotensial er en svært mangfoldig gruppe og at det er vanskelig, og gjerne umulig å gi en bestemt oppskrift på hvordan en på best mulig måte kan møte disse elevene i skolen. Det er svært viktig at alle i arbeid med elever med ekstraordinært læringspotensial er bevisste at denne elevgruppen er heterogen, noe som betyr at det innenfor denne elevgruppen er like mange forskjellige individer med sine helt egne personlighetstrekk, miljøbetingelser og emosjonelle ballast som innenfor en hvilken som helst annen elevgruppe i skolen. Elever som besitter et ekstraordinært læringspotensial som gruppe kan faktisk ha større individuelle forskjeller og særpreg enn hva en kan finne hos den generelle elevgruppen. Med dette som utgangspunkt sier det seg selv at disse elevene ikke under noen omstendigheter burde bli behandlet likt (Smedsrud & Skogen, 2016). Realiteten er dessverre slik at den norske skolen i dag fortsatt preges noe av tanken om likhetsidealet og at disse elevene klarer seg selv og elevpopulasjonen skal innordne seg og undervises etter gjennomsnittsnormen. Når elever med ekstraordinært læringspotensial må tilpasse seg gjennomsnittseleven på bekostning av eget potensial og utviklingsmuligheter vil det ikke oppstå noen form for lærings situasjon og elevene vil stå i fare for å miste motivasjonen for skolen (Hattie, 2009; Idsøe, 2014b; Mönks & Ypenburg, 2008). Det viktigste for at denne elevgruppen skal få en optimal skolehverdag er at skolen som institusjon og lærere får et økt fokus på kjennetegn som er karakteristiske for elever med ekstraordinært læringspotensial, samt at de får innarbeidet et rikt repertoar av differensieringsmuligheter som de kan ta i bruk i klasserommet slik at undervisningen kan bli både nyttig og lærerik for *alle* elevene i klasserommet (Distin, 2006; Neihart et al, 2002;). Informantene i utvalget forteller svært ulike historier om hvordan de opplever å bli møtt av både skole og lærere, noe som kan tyde på at det ikke ennå eksisterer en felles tiltaksplan for disse elevene i skolesystemet, og som tydeliggjør behovet for et kompetanseløft. Myndighetene må legge til rette for at lærere, skoleledere og generelt mennesker i arbeid med elever med ekstraordinært læringspotensial får opplæring og kompetanse gjennom sin utdanning om hvordan de kan håndtere denne elevgruppen i det ordinære klasserommet (Skogen, 2012). Som både litteratur og tidligere studier viser, ser en dessverre at på tross av opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring (2009) og § 5 om spesialundervisning til elever som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen (2005), så får ikke elever med ekstraordinært læringspotensial den tilpasningen de faktisk har krav på (Skogen, 2010). Vi trenger at disse lovene som allerede eksisterer også sikrer at *denne* elevgruppen får dekket de behovene de har i skolen; da vil kanskje også oppfatningen om at disse elevene klarer seg selv

gradvis forsvinne (Skogen, 2012). Håpet er at Jøsendalutvalgets NOU kan bidra til at de norske skolene får mer bestemte tiltak for disse elvene da de skal foreslå konkrete tiltak for at elever med ekstraordinært læringspotensial skal få et bedre skoletilbud, og blant annet komme med anbefalinger om hvordan et variert og tilpasset undervisningstilbud for denne elevgruppen kan gis innenfor den ordinære opplæringen.

Ifølge Distin (2006) ønsker flertallet av elever med ekstraordinært læringspotensial å oppdage, lære og forstå. De har også en høyere kognitiv funksjon enn sine jevnaldrende, noe som innebærer at de har en IQ fra 130 (Silverman, 2009). Selv om disse elvene kan skille seg ut fra elevmangfoldet i klasserommet, har de likevel de samme behovene som andre elever i den norske skolen (Kolberg, 2014). De trenger utfordrende oppgaver, variert undervisning, få mulighet til å være kreative, de trenger kognitivt avanserte prosjekter, høyere tempo i opplæringen og tverrfaglige oppgaver (Idsøe, 2014a; Mönks & Ypenburg, 2008). Disse faktorene som her er gjengitt fra litteraturen, ser en også i datamaterialet i denne studien. Elevene forteller at de ser på disse faktorene som de viktigste med tanke på hva som trengs i en god lærer. Likevel har vi også sett at ikke alle elevene i utvalget selv opplever en lærer som besitter de egenskaper som trengs for å oppfylle disse faktorene, og at det i tillegg er svært stor variasjon i deres opplevelser. I skolen trengs det lærere som ser elever med ekstraordinært læringspotensial og deres behov, og som gjør noe for å møte disse. Skolen trenger lærere som ønsker å forstå – det er disse lærerne som gjør den bemerkelsesverdige forskjellen for disse elevene i skolen. Dessverre er situasjonen slik at disse lærerne er en sjeldenhet mer enn en selvfølge i skolen. Noen elever vil være svært heldige og få forståelsesfulle lærere som tar dem på alvor, andre elever vil ikke oppleve å møte en slik lærer gjennom hele sitt tiårige skoleforløp, mens atter andre vil møte på begge disse lærerne (Nissen et al, 2002). Det samlede bildet datamaterialet i denne studien har gitt, kan tyde på det som Nissen et al (2002) skriver, nemlig at det fortsatt er tilfeldigheter som avgjør om elever med ekstraordinært læringspotensial får en lærer og en skole som tilfredsstillter og dekker de behovene de har eller ikke.

Før jeg kommer med noen konklusjon, ønsker jeg å repetere forskningsspørsmålet i studien;

«Klarer den norske skolen å dekke behovene til elever med ekstraordinært læringspotensial?»

Konklusjonen ut fra denne studien med bakgrunn i de funnene som er gjort i datamaterialet og forskningsspørsmålet er at den norske skolen bare delvis klarer å dekke behovene til elever

med ekstraordinært læringspotensial. Det er tilfeldigheter som avgjør om elevene møter lærere som er tilstrekkelig utrustet til å tilfredsstille behovene til elever med ekstraordinært læringspotensial. Det trengs med andre ord et skolesystem i Norge som ivaretar de behovene denne elevgruppen har, og som sikrer at lærere får nok kunnskap og kompetanse på feltet til å tilpasse undervisningen til elever med ekstraordinært læringspotensial.

5.3.0. Metodiske refleksjoner

Metoden jeg valgte for å belyse forskningsspørsmålet om den norske skolen klarer å dekke behovene til elever med ekstraordinært læringspotensial var kvalitativt intervju hvor utvalget var elever med ekstraordinært læringspotensial, (med en IQ over 130) og som i tillegg er medlem av foreningen Lykkelige barn. Utvalget ble strategisk trukket ut for å sikre at de deltakende elevene hadde relevante erfaringer med tanke på studiens forskningsspørsmål. Min erfaring ved bruk av semistrukturert intervju som metode har for det meste vært positive, det har likevel oppstått noen små utfordringer som jeg kunne unngått ved å gjøre noen små justeringer. Blant annet var det noen av informantene som hadde et stort behov for å prate, noe som resulterte i at det i disse intervjuene ble ganske mange avsporinger og det ble i analysen litt utfordrende å finne frem til den relevante informasjonen i havet av historier. Jeg opplevde det som svært positivt å bruke et semistrukturert intervju på denne gruppen med intervjupersoner siden de var skoleelever ved barne- og ungdomsskole. Min refleksjon rundt metodebruken er at intervjupersonene synes det var lett å svare på spørsmålene da de var ganske åpne, samtidig som strukturen ikke var helt låst. På den måten kunne jeg ta utgangspunkt i hvor intervjupersonene var i sine beskrivelser i stedet for å være fastlåst til en fastsatt struktur på intervjuet. Ved hjelp av intervjuguiden kom vi oss alltid gjennom alle kategoriene som var satt opp, og jeg fikk gode beskrivelser og svar på de spørsmålene som var utarbeidet.

En sentral del av analysen var å ta i bruk direkte sitater fra informantene og det var derfor viktig å være bevisst på egen forforståelse samt å trekke ut sitater som gjenga hovedbudskapet informantene gav uttrykk for. Dette ble gjort ved å gjentatte ganger gjennomgå alle intervjuene med et kritisk blikk, og en slik bevisstgjøring kan på denne måten bidra til å styrke bekreftbarheten.

Jeg var ikke forberedt på at jeg skulle bli så følelsesmessig engasjert som jeg gjorde gjennom noen av intervjuene. Noen beskrivelser og beretninger rørte ved meg og jeg fikk stor medfølelse for intervjupersonenes opplevelse av sitt dagligliv. I disse situasjonene synes jeg det var vanskelig å forholde meg profesjonelt og medmenneskelig på samme tid, og jeg ble

flere kvelder sittende å tenke på disse intervjuene som gikk slik inn på meg. Likevel opplevde jeg at relasjonen mellom meg som forsker og intervjupersonen var god og preget av tillit, og jeg har i ettertid tenkt at det gjerne var derfor jeg ble rørt, siden disse intervjupersonene viste meg så stor tillit ved å fortelle meg sine opplevelser både på godt og vondt.

Jeg opplever å ha gjennomført en grundig kvalitativ forskningsundersøkelse hvor jeg har forsøkt å gi et innblikk i hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial opplever skolen og lærerne sine. Studien gir leseren et bilde av hvilke opplevelser denne elevgruppen kan erfare i skolen, men en kan likevel ikke si at dette gjelder for alle elever med ekstraordinært læringspotensial.

5.4.0. Videre forskning

Det finnes i Norge ingen forskning som ser på hvordan elever med ekstraordinært læringspotensial opplever skolen og lærerne, og det er derfor et stort behov for forskningsprosjekter med ulik bruk av forskningsdesign og omfang av informanter som kan gi ett oss ett større innblikk på dette feltet. På denne måten kan man få økt kunnskap om hva som fungerer best i møte med elevgruppens behov. Gjennomføring av kvantitative undersøkelser som tar for seg større utvalg vil gi økt mulighet for å styrke overførbarheten og gjerne generalisere funnene. Det ville også vært svært interessant å sammenligne elevs opplevelser på tvers av alderstrinn, for å se om nettopp alder og modning kan spille en rolle hos disse elevene. Det ville også vært nyttig og aktuelt å gjennomføre en studie som ser på læreres opplevelse og erfaringer knyttet til elever med ekstraordinært læringspotensial, og om de opplever å lykkes i arbeidet med å dekke de behov denne elevgruppen har. I tillegg ville det vært spennende å høre de foresattes opplevelser rundt møte mellom elev, skole og hjem og samarbeidet her.

Referanseliste

- Adams, C. M. & Pierce, R. L. (2014). Science. I Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Red.), *Critical issues and practices in gifted education. What the research says* (2. utg., s. 553-566). USA: National Association for Gifted Children
- Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W. & Emmons, C. L. (1993). *Classroom practices used with gifted third and fourth grade students*. *Journal for the Education of the Gifted*, 16.
- Assouline, S. G., Marron, M. & Colangelo, N. (2014). Acceleration. I Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Red.), *Critical issues and practices in gifted education. What the research says* (2. utg., s. 15-28). USA: National Association for Gifted Children
- Balduff, M. (2009). *Underachievement among college students*. *Journal of Advanced Academics*, 20.
- Borland, J. H. (2014). Identification of Gifted Students. I Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Red.), *Critical issues and practices in gifted education. What the research says* (2. utg., s. 323-342). USA: National Association for Gifted Children
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Clark, B. (2013). *Growing up Gifted. Developing the Potential of Children at School and at Home* (8. utg.). Boston: Pearson.
- Colangelo, N. & Assouline, S. (2000). Acceleration: Meeting the Academic and Social Needs of Students. I Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (s. 1085-1098). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Coleman, L. J. (2004). Portfolio assessment: A key to identifying hidden talents and empowering teachers of young children. *Gifted Child Quarterly*, 38
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance and teaching* (2.utg.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. (3. utg.). London: Sage.
- Cosmovici, E. I., Bru, E. T. & Munthe, E. (2009). Perceptions of learning environment and on-task orientation among students reporting different achievement levels: A study conducted among Norwegian Secondary school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.53, (s.379-396). Lastet ned fra:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313830903043174>

- Cross, T. L. & Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. I Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Red.). *Conceptions of giftedness* (s. 52-64). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nasjonalt Forskningsetisk komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Distin, K. (2006). *Gifted children. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Feldhusen, J. F. (1986). A New Conception of Giftedness and Programming for the Gifted. I *Illinois Council for the Gifted Journal*, 5.
- Feldman, D. H. (1992). Has there been a paradigm shift in gifted education? I Colangelo, N., Assouline, S. G. & Ambrosion, D. L. (Red.). *Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace Natinal Research Symposium: Talent development*. Unionville, NY: Trillium.
- Finsberg, M. (2015). *Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og så flink egentlig skal bli ødelagt*. (Mastergradsavhandling, NTNU, Trondheim). Lastet ned fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2384830/Morten%20Finsberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag AS.
- Ford, D. (2010). Culturally responsive classrooms: Affirming culturally different gifted students. *Gifted Child Today*, 33.
- Gagné, F. (2004). *A Differentiated Modell of Giftedness and Talent (DMGT)*. Canada: University of Montreal.
- Gagnè, F. (2005). From Giftes to Talents: The DGMT as developmental Model. I Sternberg, R. J & Davidson, J. E. (Red.). *Conceptions of Giftedness* (2. utg., s. 98-119). New York: Cambridge University Press
- Gagné, F. (1999). *Tracking Talents. Examiner's manual*. Waco, TX: Prufrock Press

- Gavin, M. K. & Adelson, J. L. (2014). Mathematics Gifted Education. I Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Red.) *Critical issues and practices in gifted education. What the research says* (2. utg., s.387-412). USA: National Association for Gifted Children.
- Geake, J. (2009). *The brain at school: Educational neuroscience in the classroom*. England: Open University Press.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. I Neihart, N. M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (Red.). *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (s. 217-231). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Gubbins, J. E. (2014). Professional development. I Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Red.) *Critical issues and practices in gifted education. What the research says* (2. utg., s. 505-518). USA: National Association for Gifted Children
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lastet ned fra: <http://lykkeligebarn.no/MASTEROPPGAVE.pdf>
- Haier, R. J., Jung, R. E., Yeo, R. A., Head, K. & Alkire, M. T. (2004). *Structural brain variation and general intelligence*. Irvine: University of California.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., Verhoeven, L. (2009). Self-concepts and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53, (s. 50-67).
- Idsøe, E. C. (2015). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret%20og%20psykisk%20helse/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20stort%20l%C3%A6ringspotensial.pdf>
- Idsøe, E. C. (2014a) *Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial*. I M. Bunting (red.) (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C. (2014b). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I. & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 118-131). Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Johnsen, S. K. (2008). Identifying gifted and talented learners. I Karnes, F. A. & Stephens, S. R. (Red.). *Achieving excellence: Educating the gifted and talented* (s. 59-88) Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Jøsendalutvalget (2016). *Innspillmøte med organisasjonene og representanter fra skolesektoren og fagmiljøer*. Lastet ned fra: <http://www.josendalutvalget.no/arbeidet/>
- Kolberg, K. E. (2014). Deevnerike elevene. I E. K. Høihilder & L. G. Lingås (Red.). *Pedagogikk 8.-13- trinn. Profesjonsutdanning av lærere* (s. 207-225). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.
- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic Studies of Acceleration. I. Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (Red.). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (s. 13-22). Vol, II. Iowa City: University of Iowa.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (St.meld. nr. 22, 2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (St.meld. nr. 20, 2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Mandat: Nytt utvalg om høyt presterende elever*. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/56af3fef2ede4bbd9e7a3ea9f936c4ec/mandat.pdf>

- Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Litster K. & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, (s. 130-140). Lastet ned fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x/abstract>
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, LOV-1998-07-17-61. § 3-1 (2009). Lastet ned fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, LOV-1998-07-17-61. § 5 (2005). Lastet ned fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Harvard Educational Review*. (s. 279-300). Vol 62.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A. & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the schools*, 38, (s. 403-411).
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Munro, J. (2010). *Submission to Victorian Parliamentary Inquiry into the education of gifted and talented students*. Lastet ned fra: http://www.parliament.vic.gov.au/images/stories/committees/etc/Past_Inquiries/EGTS_Inquiry/Submissions/96_Dr_John_Munro.pdf
- Munro, J. (2012). *The expert knower model as a conceptual tool for understanding gifted and talented knowledge*. East Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Mönks, F. J & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*.
- Neihart, M. (2007). The socialeffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendation for best practice. *Gifted Child Quarterly*. Lastet ned fra: <http://search.proquest.com/docview/212104316/fulltextPDF/EF6ED4CF1CD849FAPQ/1?accountid=136945>
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. & Moon, S. (Red.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

- Nesse, C. (2014). *Å være lærer for evnerike elever. Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lastet ned fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/40743>
- Nissen, P., Baltzer, K., Kyed, O. & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen; identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Radnitzky G. (1970). *Contemporary schools of metascience*. Gothenburg, Sverige: Akademiforlaget.
- Rapley, T. (2007). Interviews. I Seale, C. et al., (Red.). *Qualitative Research Practice* (s. 224-229). London: Sage
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An Examination of Current Research. I Aljughaiman, A. M. (Red.). *Learning and Individual Differences* (s. 308-317). New Dimensions: Gifted Education in the 21st Century
- Richert, E. S., Alvino, J. & McDonnel, R. (1982). *The National report on identification. Assessment and recommendation for comprehensive identification of gifted and talented youth*. Sewell, NJ: Educational information and resource center for US Department of Education.
- Robertson, K. F., Smeets, S., Lubinski, D. & Benbow, C. P. (2010). Beyond the threshold hypothesis: Even among the gifted and top math/science graduate students, cognitive abilities, vocational interests, and lifestyle preferences matter for career choice, performance, and persistence. *Current Directions in Psychological Science*, 19. Sage Publications, Inc
- Robinson, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, A. (2014). Teacher characteristics and high-ability learners. I Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Red.) *Critical issues and practices in gifted education. What the research says* (2. utg., s. 645-658). USA: National Association for Gifted Children.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52. (s. 31-57).
- Rogers, K. (2002). Effects of acceleration on gifted students. I Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?* Texas: Prufrock Press.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data*. (3.utg.). London: Sage. Thousand Oaks, Calif.

- Saljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Seale, C. (2007). Quality in Qualitative Research. I Seale, C. et al, (Red.). *Qualitative Research Practice* (s. 379-389). London: Sage.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding and reversing underachievement*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, D. (2002). Asynchronous development. I Neihart, M., Reis. S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (Red). *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* Texas: Prufrock Press.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Methods of Analyzing Talk, Text and Interaction*. (4. utg.). London: Sage.
- Silverman, D. (2009). The Measurement of Giftedness. I Shavinia, V. L. (Red.). *International Handbook of Giftedness* (s. 947-970). Quebec: Springer Science and Business Media.
- Simonsen, L. M (2006). *Evnerike elever – “Skolelysene som ikke blir tent”*: En kvalitativ studie av tilpasset opplæring for evnerike elever på 9.trinn i faget matematikk. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lastet ned fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31794>
- Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap I utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K. (2010). *Evnerike barn i den norske skolen*. I Skolepsykologi - Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste nr. 2. Gran: Forum for Psykologer i kommuner/fylkeskommuner.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smedsrud, J. (2014). *Evnerike barn: en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring*. 01 Spesialpedagogikk. Oslo: Utdanningsforbundet.

- Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lastet ned fra:
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31257/Masteroppgaven_LEVERIG.pdf?sequence=2
- Subotnik, R. F. & Jarvin, L. (2005) Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. I Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Red.). *Conceptions of giftedness* (s. 343-357). New York, NY: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). *Rethinking Giftedness and Gifted education: A Proposed Direction Forward Base don Psychological Science*. Sage: Assosiation for psychological science. Lastet ned fra:
<https://www.apa.org/ed/schools/gifted/rethinking-giftedness.pdf>
- Syed, M. (2010). *Bounce, Mozart, Federer, Picasso, Becham, and the science of success*. New York, NY: HarperCollins.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Theilgaard, L. & Mathiesen, K. (2013). *København Barometeret 2013*. København: Børne- og Ungdomsforvaltningen. Lastet ned fra:
file:///C:/Users/carina/Downloads/Kbenhavnbarometeret_2013pdf.pdf
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Evalueringen av kunnskapsløftet 2006-2012: Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra:
http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl_presentasjoner_sluttrapporter/udir_evaluering_kunnskapsloeftet_2012_korr3.pdf
- Vygotsky, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I Dale, E.L. (Red). *Om utdanning – klassiske tekster* (s. 143-165). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyns, S. M. & Salvin, T. J. (1993). *The classroom practices observation study*. Journal for the Education of the Gifted, 16.
- Wiley, K. & Hèbert, T. P. (2014). Social and Emotional Traits of Gifted Youth. I Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Red.) *Critical issues and practices in gifted education. What the research says* (2. utg., s. 593-608). USA: National Association for Gifted Children.

- Winner, E. Oversatt av Andersen, T. M. (2005). Begavelsens opprinnelse og mål. I Sigmundsson, H. & Haga, M, (Red.). *Ferdighetsutvikling – utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*.
- Wright, L. & Borland, J. H. (1993). Using early childhood developmental portfolios in the identification and education of young, economically disadvantaged, potentially gifted students. I *Roeper Review 15*. (s. 164-171).

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjekt fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Handiløfvegns gate 25
4038 Stavanger
Norge
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 94 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Ella Idsøe

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4038 STAVANGER

Vår dato: 20.01.2016

Vår ref: 46120/3 / MPM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 18.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46120	<i>Klarer den norske skolen å dekke evnerike elevers behov? En kvalitativ studie om elevenes opplevelse av skole, lærere og motivasjon for læring</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ella Idsøe
Student	Carina Helland Østerhus

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46129

Ifølge meldeskjema vil utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Vi har mottatt et skriv som skal sendes til en leder i organisasjonen "Lykkelige barn". Det er lagt opp til at foresatte vil få samme informasjon som leder. Informasjonsskrivet er godt utformet, forutsatt at følgende inkluderer:

- at prosjektslutt er 13.06.2016 og at innsamlet materiale anonymiseres da.

Det er oppgitt at barn skal delta i prosjektet. Vi minner derfor om at deltagelsen alltid er frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 13.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Informasjonsskriv vedrørende intervju av informanter.

Intervjuet som gjennomføres i dag vil bli tatt opp på lyd, dette opptaket blir i etterkant oppbevart på et trygt sted slik at ingen uvedkommende har mulighet til å finne, lytte eller bruke opptaket. Etter prosjektet er ferdigstilt i midten av juni, vil opptaket bli destruert.

Informasjonen som kommer frem i intervjuet skal brukes i et mastergradsprosjekt, hvor opptakene vil bli transkribert (gjort om til skrevet tekst) og svarene vil bli drøftet opp mot teori og litteratur på de ulike emnene. Dersom det kommer frem informasjon som kan føre tilbake til intervjupersonen, vil disse bli anonymisert. Målet med intervjuet er å få større kunnskap rundt hvordan evnerike barn opplever og erfarer skolen og lærere og å se om teori og empiri stemmer overens. Ønsket er at den ferdige masteroppgaven kan være med å øke kunnskapen til skoler og lærere, slik at evnerike barn kan få bedre støtte og tilrettelegging i skolen. Det skal være umulig for lesere av masteroppgaven å spore tilbake til hvem som har deltatt i intervjuene, dette for å ta hensyn til personvern.

Det vil være mulig å kontakte meg via mail eller telefon dersom det dukker opp spørsmål vedrørende prosjektet etter at intervjuet er blitt gjennomført.

På et hvilket som helst tidspunkt frem til masteroppgaven er ferdigstilt, er det mulig for intervjupersonen å trekke seg fra prosjektet uten noen form for konsekvenser.

X

Foresatte

X

Intervjuperson

Intervjuguide

Forskningsspørsmål:

«Klarer den norske skolen å dekke evnerike elevers behov? En kvalitativ studie om elevenes opplevelse av skole, lærere og motivasjon for læring».

Bakgrunnsinformasjon:

- Vet du hvorfor jeg har kommet for å treffe deg?
 - Hva har du blitt fortalt?
- Hvilken klasse går du i?
- Hvor gammel er du?
- Hva liker du å gjøre? (interesser) / hva liker du best med skolen? / er det noen fag du foretrekker fremfor andre?
- Hva vil det si å være evnerik?
 - Kan du si noe om hva som er forskjellen mellom et evnerikt barn og andre barn?
- Har eleven forsert i noen fag?
 - I så fall hvilke/hvilket?
 - Opplever du å få den støtten/hjelpen du trenger i dette/disse faget?
 - Gir forseringen deg faglige utfordringer?
 - Dersom du ikke forserer i noen fag, kunne du ønsket å forsere i noen fag?
- (La barna snakke fritt her, og velg heller å peile inn på rett spor igjen dersom samtalen sklir over på andre tema)

- **Behov:**
 - Hvilket fag er du mest interessert i på skolen?
 - Hva er det som gjør at du liker akkurat dette faget?
 - Føler du at du får nok faglige utfordringer på de fagene du er interessert i?
 - Kunne du ønsket deg å få mer/annerledes oppgaver på de fagene?
 - På hvilken måte lærer du best?
 - I gruppe/alene/tavleundervisning
 - Har du gode venner?
 - Hvorfor er akkurat disse vennene dine?
 - Er de venner i eller utenfor skolen?

- **Personlige karakteristika av lærer:**
 - Hvilke karakteristikker mener du at den best tenkelige læreren bør ha? / Hvilke egenskaper bør en lærer ha for å være best? / Hvordan vil du beskrive den best tenkelige læreren?
 - Opplever du at å ha en god relasjon til læreren din? / opplever du at læreren din ønsker å bygge en god relasjon med deg?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
 - Hvordan

- Dersom du fikk mulighet til å gi råd til en lærer om hvordan han/hun bør legge opp en klassesstime, hvilke råd ville du gitt? / Hvordan ser din drømme-klassesstime ut dersom du kunne fått valgt hvordan den skulle være?
- Opplever du at læreren ser deg i undervisningssammenheng i klasserommet?
 - På hvilken måte?
 - Hvorfor ikke?
- **Profesjonelle karakteristika av lærer:**
 - Opplever du at læreren kan faget sitt godt?
 - Opplever du at læreren legger til rette for de behovene du har på skolen?
 - for eksempel, dersom du ønsker å lære mer om et emne, klarer læreren å legge til rette for dette?
 - dersom du ønsker å bruke andre læringsmetoder
 - legger læreren opp til at dere både kan arbeide i grupper og individuelt med oppgaver som er tilpasset ditt nivå i faget
 - Bruker læreren ulike undervisningsmetoder i fagene? Eller er det ofte samme typen undervisningsmetode
 - Har du opplevd å spør læreren om noe som han/hun ikke vet svaret på?
 - Hva gjorde læreren da?
 - Hva mener du læreren burde gjort?
- **Skole:**
 - Opplever du at skolen har et trygt læringsmiljø?
 - Opplever du at ditt talent/talenter blir akseptert i klassen din, på skolen/SFO?
 - Hvem er det som evt. ikke aksepterer dem?
 - Hvorfor tror du de aksepterer/ikke aksepterer det?
- **Positive/negative opplevelser i skolen:**
 - Er det noen ting du opplever at skolen har hjulpet/støttet deg med?
 - Hvilke ting? (Forsering, fag på høyere trinn, en spesiell lærer)
 - Hva mener du at skolen kan gjøre annerledes / Hva ville du forandret på skolen dersom du kunne?
 - Hvorfor ville du forandret disse tingene?
 - Har du forslag til hvordan skolen kunne gjort det bedre for barn som deg?