



NLA  
Høgskolen

«Tilpasset opplæring i lesing og skriving for  
høypresterende i skolen. En kvalitativ studie av  
læreres erfaringer med mestringsopplevelser for  
elever med stort læringspotensial.»

Masteroppgave i GLU 1-7 i profesjonsrettet pedagogikk  
(4MGL1PROP-M 1) ved NLA Høgskolen Oslo

Anette Rosnes, Våren 2023

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å se på inkluderende opplæring og det å møte elevmangfoldet i skolen. Dette gjelder likeverdige muligheter for utvikling og læring for alle elever. Studien er en kvalitativ studie og opplyser om læreres erfaringer med elevene med stort læringspotensial. Jeg har sett på læreres beskriver når det kommer til å gi den aktuelle elevgruppen mestringsopplevelser i lesing og skriving. I oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen: *På hvilke måter kan lærere stimulere til mestringsopplevelser for elevene med stort læringspotensial i lesing og skriving?* Dette med utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

- *Hvordan identifiserer lærere elevene med stort læringspotensial?*
- *Har det blitt større fokus på elever med stort læringspotensial siden NOU 2016: 14 ble presentert?*
- *Hvilke erfaringer har lærere med å gi elever med stort læringspotensial mestringsopplevelser?*

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er besvart gjennom analyse av en spørreundersøkelse, i tillegg til dybdeintervju med to utvalgte lærere. Resultatene viser at lærere har ulik oppfatning av hva det innebærer å følge opp elever med stort læringspotensial, og at det ofte fokuseres på elevene som presterer svakest. Det kommer også frem at den enkelte lærer er avgjørende når det kommer til å gi disse elevene mestringsopplevelser, ettersom det er klar mangel på systematisert organisering for denne elevgruppen.

## **Abstract**

The purpose of this thesis has been to examine inclusive education and meeting pupils' diversity in schools, focusing on equal opportunities for development and learning for all pupils. The focus is specifically on pupils with high learning potential, and the study takes a qualitative approach by exploring teachers' experiences with this group. The aim is to understand how teachers can create mastery experiences in reading and writing for these pupils. The main research question is: *In what ways can teachers stimulate mastery experiences for pupils with high learning potential in reading and writing?* This is explored through the following research sub-questions:

*How do teachers identify pupils with high learning potential?*

*Has there been an increased emphasis on pupils with high learning potential since the presentation of the NOU 2016: 14 report?*

*What experiences do teachers have in providing mastery experiences for pupils with high learning potential?*

The research question and sub-questions were answered by analyzing a survey and conducting in-depth interviews with two selected teachers. The results show that teachers have varying perceptions of what it entails to support pupils with high learning potential, often with a tendency to focus on pupils with learning disabilities. Additionally, the findings reveal that individual teachers play a crucial role in providing mastery experiences for these pupils, as there is a noticeable lack of systematic organization for the group with high learning potential.

## **Forord**

Gjennom hele studieløpet mitt har jeg vært opptatt av å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov. Jeg har gjennom praksisperioder erfart hvor viktig det er at alle elever får utfordringer på deres nivå. Mitt valg ble å fokusere på elevgruppen med stort læringspotensial, da jeg opplever at dette temaet har blitt viet lite tid og oppmerksomhet i lærerutdanningen. Elevene i mitt fremtidige klasserom vil ha forskjellige behov, og jeg har forventinger om at jobben min vil bli givende og meningsfull. Min ambisjon med studien var å skaffe meg kunnskap til å kunne gi mine framtidige elever mulighet til å utvikle sitt fulle potensial. Det mener jeg at dette arbeidet har gitt meg.

Jeg håper masteroppgaven kan inspirere til videre refleksjon innenfor dette viktige feltet, både for meg selv og andre som leser oppgaven. Jeg er stolt over masteroppgaven, og kan nå i ettertid bekrefte at valgte tema er tidsaktuelt. Det har vært et spennende prosjekt, men jeg må samtidig være ærlig på at jeg hadde sett for meg noe bedre respons på undersøkelsen. Selv om evnerike elever er et lite forskningsfelt, har jeg gjennom kildematerialet sett en positiv utvikling. Jeg har samtidig oppdaget hvor viktig det er å ha kunnskap og kompetanse på dette området.

Til slutt vil jeg takke alle som har bidratt til at dette har vært mulig å gjennomføre, det gjelder medstudenter, familie, respondenter og intervjupersoner. Jeg vil særlig takke min veileder, Turid Løyte Harboe, for hennes konstruktive tilbakemeldinger og støtte gjennom hele prosessen. Det har vært til oppmuntring og stor nytte.

Oslo, mai 2023

Anette Rosnes

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Formål med studien .....	7
1.2 Mer å hente .....	8
1.3 Min motivasjon .....	8
1.4 Oppgavens struktur .....	9
<b>2. Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>11</b>
<b>3. Begrepsavklaring</b> .....	<b>12</b>
3.1 Tilpasset opplæring.....	12
3.2 Elever med stort læringspotensial.....	13
3.3 Mestringsopplevelser .....	13
3.4 Ferdighetene lesing og skriving .....	14
<b>4. Teoretisk innramming</b> .....	<b>16</b>
4.1 Innledning .....	16
4.2 Tidligere forskning .....	16
4.3 Sosial læringsteori.....	18
4.4 Innsatsområder på makro- og mikronivå.....	20
4.5 Elevmedvirkning.....	20
4.6 Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen .....	21
<b>5. Metode</b> .....	<b>23</b>
5.1 Beskrivelse av utvalg og kontekst .....	23
5.2 Datainnsamlingsmetode.....	23
5.2.1 Spørreundersøkelse.....	24
5.2.2 Intervju .....	25
5.3 Gjennomføring.....	26
<b>6. Forskningsetisk vurdering av prosjektet</b> .....	<b>28</b>
6.1 Validitet og reliabilitet .....	28
6.2 Forskerrollen og datakvalitet .....	28
6.2.1 Lærerperspektivet.....	29
6.2.2 Tilfeldig/strategisk utvalg.....	29
6.2.3 Ivaretagelse av deltakere .....	30
6.2.4 Feiltolkninger .....	30
6.2.5 Kildekritikk.....	31
<b>7. Analyse og funn</b> .....	<b>33</b>

7.1 Kvantitativ tilnærming .....	33
7.2 Kvalitativ tilnærming .....	38
7.2.1 Spørreundersøkelse.....	38
7.2.2 Intervju .....	46
<b>8. Rapportering av funn .....</b>	<b>49</b>
8.1 Hvordan identifiserer lærere elevene med stort læringspotensial? .....	49
8.2 Har det blitt større fokus på elever med stort læringspotensial siden NOU 2016: 14 ble presentert?.....	51
8.3 Hvilke erfaringer har lærere med å gi elever med stort læringspotensial mestringsopplevelser?.....	53
<b>9. Diskusjon.....</b>	<b>57</b>
9.1 Hvordan identifiserer lærere elevene med stort læringspotensial? .....	57
9.2 Har det blitt større fokus på elever med stort læringspotensial siden NOU 2016: 14 ble presentert?.....	58
9.3 Hvilke erfaringer har lærere med å gi elever med stort læringspotensial mestringsopplevelser?.....	60
<b>10. Konklusjoner og anbefalinger .....</b>	<b>65</b>
<b>Referanseliste.....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>70</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Formål med studien

På samme måte som Norge har et ideal om at alle elever har rett på et likeverdig utdanningstilbud basert på tilpasset opplæring, har andre europeiske land utviklet opplæringstiltak spesielt for de evnerike og talentfulle elevene. I Norge har vi antatt at elever med stort faglig potensial klarer seg selv uten særlig oppfølging (Børte et. al., 2016, s. 7). Formålet med denne studien er å utforske hvordan lærere stimulerer til mestringsopplevelser for elevene som stort sett mestrer alle ordinære opplæringssituasjoner. I studien vil jeg rette blikk på lese- og skriveopplæringen.

På forhånd har jeg skrevet en semesteroppgave i forskning og utviklingsarbeid, der jeg har sett på hva forskning sier om å møte behovene hos evnerike elever, slik at de får mestringsopplevelser i lesing og skriving. Underveis i masteroppgaven vil jeg trekke frem momenter fra denne oppgaven. Mye forskning belyser at skolen ikke har tilstrekkelig tid til å hjelpe elevene som når kompetansemål, med det menes de evnerike (Brevik & Gunnulfsen, 2016; Damsgaard & Opsahl, 2016). Det ble også trukket fram at det er vanskelig å skille mellom ulike benevnelser for elever som presterer godt (Jokstad & Hagenes, 2020, s. 11). Jeg har på bakgrunn av dette valgt å legge vekt på elevene som faller innenfor benevnelsen *stort læringspotensial* i denne oppgaven.

I enhver klasse er det minst et par elever som har et større læringspotensial enn sine medelever. I en presset prioriteringssituasjon blir det likevel naturlig å prioritere ressurser til de som strever mest med å nå kompetansemål. Dette virker sannsynligvis inn på de høytpresterende elevenes mestringsopplevelser. I min tidligere oppgave kom det fram at evnerike elever opplever å utføre det de oppfatter som meningsløse oppgaver, og at dette medfører at de ofte kjeder seg eller melder seg ut (Børte et. al., 2016, s. 5). En av grunnene til dette er mangelen på tilpassede faglige utfordringer. I og med at de ofte lærer raskere enn de jevnaldrende elevene, har de et større behov for videreutvikling i læreprosessene sine. For å motvirke manglende skolefaglig interesse og eventuell underytelse trenger elevene tilrettelegging og reelle utfordringer (Damsgaard & Opsahl, 2016, s. 14). Det er ikke et enkelt svar på spørsmålet om individuell oppfølging av elever på forskjellige dyktighetsnivå. Det er tydelig at skolen trenger større satsing på mestring hos elever som presterer godt, eller har potensiale til å prestere godt i skolen.

## **1.2 Mer å hente**

For å aktualisere temaet vil jeg trekke frem "Mer å hente, bedre læring for elever med stort læringspotensial", som er en utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon i 2015, og levert til Kunnskapsdepartementet i 2016. Elever med stort læringspotensial, inkludert elever som presterer på høyt faglig nivå, har krav på tilpasset opplæring i henhold til opplæringsloven. Utredningen viser samtidig til at det er et forbedringspotensial i grunnopplæringen. Utfordringene som er omtalt i dokumentet var at skoler ikke utnyttet handlingsrommet for pedagogisk og organisatorisk differensiering, at den tilpassede opplæringen svekket deres potensial og at det var behov for et felles kunnskapsgrunnlag for forbedringstiltak. For å forbedre skoletilbudet for elever med stort læringspotensial, anbefalte utvalget en rekke tiltak (NOU 2016: 14, s. 5). Disse tiltakene omfatter rammebetingelser, økt kunnskap, forskning og utdanning, samt kompetanse- og undervisningspraksis. Utvalget anbefaler en helhetlig tilnærming for å sikre at elever med stort læringspotensial kan realisere sitt læringspotensial og videre nå sitt fulle potensiale. De oppsummerer med spørsmålet om mulighetene for å se effekter av denne utredningen ti år etter. Det har nå gått syv år siden utredningen ble presentert, og min ambisjon er at denne oppgaven kan gi innblikk i nettopp dette.

## **1.3 Min motivasjon**

Jeg har gjennom hele studieløpet lagt vekt på å gi hver enkelt elev en posisjon og oppmerksomhet i klassen. Det har vært viktig for meg å møte elevene der de er, ut fra bakgrunn, behov og personlighet. Jeg ønsker å se det beste i hver enkelt, og la elevene sitte igjen med en følelse av at de blir sett. Læreren spiller en stor rolle i elevenes liv og det er derfor så viktig at vi ser potensiale i alle elevene. Jeg har gjennom studiet fått større respekt for elevmangfoldet og de forskjellene som finnes i en elevgruppe.

Gjennom 10 praksisperioder har jeg fått innsyn i arbeidet som gjøres med elevene som presterer godt. Manglende mestringsopplevelser vil påvirke motivasjon, læring og trivsel. Dette har jeg selv erfart i praksis. Lærerne har et stort ansvar når det gjelder å møte hver elev ut fra deres behov. For å motvirke undertrykkelse, er lærere viktige motivatorer i utviklingen av læreprosesser. Når det gjelder mestring, er det viktig at lærerne har kunnskap om hva som gir mest utbytte for den enkelte elev. Jeg har blitt motivert til å finne ut mer om dette, noe som forhåpentligvis også vil komme til nytte i mitt framtidige yrkesliv som lærer.



Gjennom det empiriske arbeidet vil jeg forhåpentligvis få en del kunnskap om hvordan vi kan stimulere til mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial. Mine forventinger er å kunne avdekke ulike arbeidsmetoder, hentet fra de lærerne som deltar i min undersøkelse. Samtidig som undersøkelsen gir meg innsikt i hvordan jeg, i fremtiden, kan imøtekomme behovet til elevene med stort læringspotensial. Min hypotese er at det ikke vil være mulig å gå helt i dybden i dette prosjektet. Jeg håper samtidig å få med viktige aspekter og perspektiver, men det må mer forskning til for å si noe klart om sammenhenger. Oppgaven blir et klart begrenset arbeid på fokusområdet, men jeg har likevel gjort et forsøk på å gjøre det representativt for andre grupper enn de som deltok. Dette ved å presentere funn som er gjenkjennbare for lærere som står i samme situasjon.

#### **1.4 Oppgavens struktur**

Oppgaven er delt opp i flere deler, og inneholder følgende seksjoner:

**Innledning:** Presenterer formål med studien, bakgrunn for valg av tema og aktualisering av tema. Jeg trekker blant annet fram politiske perspektiver ved tematikken i oppgaven.

**Problemstilling og forskningsspørsmål:** Introduserer hvilket pedagogisk problem jeg vil identifisere. For å besvare problemstillingen benyttes tre forskningsspørsmål.

**Begrepsavklaring:** Foretar en begrepsavklaring der jeg gjør rede for sentrale begrep. Dette inkluderer tilpasset opplæring, elever med stort læringspotensial, mestringsopplevelser, samt ferdighetene lesing og skriving.

**Teoretisk innramming:** Gir en oversikt over konteksten som forskningsområdet befinner seg i. Leseren vil få innblikk i tidligere forskning, sosial læringsteori og annen teoretisk forankring.

**Metode:** Beskriver valgte metoder for å undersøke problemstillingen; spørreundersøkelse og intervju. Inkluderer også beskrivelse av utvalg og kontekst, samt gjennomføringsprosessen.

**Forskningsetisk vurdering av prosjektet:** Gjør rede for begrepene reliabilitet og validitet, og gir oversikt over forskerrollen og hvilke forskningsetiske valg som er foretatt.

**Analyse og funn:** Hvor jeg gjennomgår analysemetodene for hver enkelt undersøkelse. Jeg behandler datamaterialet med statistiske og tematiske analyseverktøy. Her viser jeg også til eventuelle funn og mønstre.

**Rapportering av funn:** Her rapporteres funn fra undersøkelsene i lys av forskningsspørsmål.

**Diskusjon:** Her diskuterer jeg resultatene fra spørreundersøkelse og intervju i lys av teori og tidligere forskning.

**Konklusjoner og anbefalinger:** Oppsummerer oppgavens resultater og formulerer konklusjoner, samt gir anbefalinger for videre praksis.

**Referanseliste:** En liste over alle kildene som er brukt i oppgaven.

**Vedlegg:** Tabeller, figurer og annen støttende dokumentasjon.

Videre i oppgaven, som en forlengelse av innledningen, vil jeg presentere problemstilling og forskningsspørsmål.

## 2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Dette temaet treffer godt masterfaget mitt som er Profesjonsrettet pedagogikk, da det har relevans for pedagogisk arbeid i skolen. I min oppgave skal jeg identifisere en pedagogisk utfordring i skolen: å gi elever med stort læringspotensial mestringsopplevelser.

Problemstillingen min lyder som følgende: *På hvilke måter kan lærere stimulere til mestringsopplevelser for elevene med stort læringspotensial i lesing og skriving?*

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet disse forskningsspørsmålene:

- *Hvordan identifiserer lærere elevene med stort læringspotensial?*
- *Har det blitt større fokus på elever med stort læringspotensial siden NOU 2016: 14 ble presentert?*
- *Hvilke erfaringer har lærere med å gi elever med stort læringspotensial mestringsopplevelser?*

### 3. Begrepsavklaring

Før den teoretiske innrammingen av oppgaven blir presentert, vil jeg i det følgende foreta en begrepsavklaring for å redegjøre for viktige begreper som er relevante for problemstillingen. Begrepene jeg vil avklare er tilpasset opplæring, elever med stort læringspotensial og mestringsopplevelser. Jeg vil også forklare hva som ligger i ferdighetene lesing og skriving.

#### 3.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring gjelder alle elever i norsk skole, da dette er et overordnet prinsipp i opplæringsloven §1-3. I nevnte lov står det forankret at "opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten" (Opplæringslova, 2022, § 1-3). I skolen har alle elever rett på likeverdig opplæring uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn, evner og forutsetninger. Skolen skal være et sted for mangfoldet av elever, og hver enkelt elev har rett på opplæring ut fra sine forutsetninger. Det betyr ikke at alle skal behandles på samme måte (NOU 2009: 18, s. 15-16). Gjennom å variere undervisningen og gjøre tilpasninger skal elevene ha mulighet til å mestre kompetansemål, men på ulike nivå (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 1).

Det juridiske grunnlaget er fundamentet for opplæringen, men det finnes flere måter å oppfylle disse forutsetningene på. Læringsmålene fastsatt i nasjonale planverk danner grunnlaget for lokale planer og individuelle tilpasninger. Ulike aktører på skolen, deriblant skoleeiere, skoleledere og lærere har videre ansvaret for å lage lokale læreplaner i tråd med nasjonale føringer (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 126). Det inkluderer at skoletilbudet skal ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Selv om det ikke er en rett for den enkelte, innebærer tilpasset opplæring varierte metoder, lærestoff og organisering (NOU 2009: 18, s. 15). Læreren må organisere opplæringen slik at elevene får oppgaver etter deres kunnskapsnivå, ferdigheter, prestasjoner og progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2).

Tilpasset opplæring gjelder både de som følger ordinær undervisning og de som har behov for spesialundervisning. Ordinær opplæring gjelder majoriteten av elevene, og er den undervisningen som utarbeides for at flesteparten av elevene skal få faglig utbytte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Denne opplæringen gjelder med andre ord de som er i stand til å følge den ordinære opplæringen som skjer i klasserommet. Hvis elevene ikke oppnår tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, kan det søkes om vedtak på spesialundervisning. Evnerike elevene kan også ha behov for tilrettelegging, siden de ikke

oppnår tilstrekkelig læring fra opplæringen som allerede ligger til grunn. Imidlertid har ikke disse elevene rett på spesialundervisning ifølge Olsen (2017, s. 32).

### **3.2 Elever med stort læringspotensial**

En litteraturstudie fra i år presenterer oppdatert forskning på feltet. Forfatterne bak artikkelen har gjort et forsøk på å belyse begreper som anvendes om evnerike elever. Furnes & Jokstad (2023, s. 98) gir uttrykk for at elever i større eller mindre grad har ubenyttet læringspotensial, og at bruken av begrepet stort læringspotensial kan gi verdiladede diskusjoner. Det blir skrevet om begrepsmangfoldet, og hvordan det fører til ulik forståelse av evnerikdom. Dette kan igjen føre til splid når det gjelder hvilken undervisningspraksis skolen skal ha (Furnes & Jokstad, 2023, s. 100).

Utdanningsdirektoratet (2021, s. 1) definerer elever med stort læringspotensial som «elever som lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende». Det skrives videre at de har behov for faglig og sosial inkludering, og anerkjennelse i læringsmiljøet. Ved hjelp av kartlegging, prestasjoner, observasjon og informasjon kan lærere vurdere skoleprestasjoner og elevenes evner (NOU 2016: 14, s. 60). På tross av dette, er det vanskelig å identifisere denne mangfoldige elevgruppen. Nevrologisk forskning indikerer at enkelte utvikler seg fortere og mer komplekst. Det brukes som nevnt ulike benevnelser om evnerike elever i skolen, vi kan eksempelvis skille mellom de med stort læringspotensial og de med høy måloppnåelse i skolen (Idsøe, 2022, s. 291). Det kan være utfordrende å identifisere elevgruppen med stort læringspotensial, da det nødvendigvis ikke er gitt at de får ut potensialet sitt eller presterer så godt som de egentlig har evner til. For å få nytte av sitt potensial, har elevene økt behov for stimulering. «Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Om barn ikke får utfordringer på sitt nivå, vil de ikke få mestringsopplevelser, og det motsier tanken om enhetsskolen og et inkluderende læringsmiljø (Idsøe, 2022, s. 289).

### **3.3 Mestringsopplevelser**

I overordnet del av læreplanen står det at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I begrepet mestring ligger det «å få til, håndtere eller beherske noe på en måte som oppfyller våre egne og omgivelsenes forventninger.» (Bakken, 2012, s. 1). For at elevene skal ha tro på egen mestring, må de oppleve mestring. Hver enkelt

elev har ulik mestringsopplevelse ut fra hvordan forventningene blir oppfylt, og i hvilken grad det oppleves verdifullt. Å løse en krevende oppgave gir oss mer motivasjon enn om terskelen for å få til oppgaven er lav. Ett konkret tips når det kommer til det å gi mestringsopplevelser, er å tilpasse oppgavene og utfordringene elevene får, slik at alle får realistiske muligheter til å gjennomføre oppgaven. Det vil si at hver enkelt elev har behov for tilpassede læringsoppgaver, som eleven klarer å håndtere ut fra sine forutsetninger (Bakken, 2012, s. 2).

Det er en sammenheng mellom mestring og motivasjon. Med økt motivasjon øker også elevenes prestasjoner (Manger, 2012, s. 13). Det er ikke gitt at en elev som har høy intelligens mestrer og utvikler seg (Manger, 2012, s. 7-8). Det er flere faktorer som bidrar til læring, som intelligens, sosial bakgrunn og motivasjon. Andre faktorer er interesse, nysgjerrighet og oppdagelse. Lærere må legge til rette for at eleven kan oppleve mestring ut fra sosiale systemer, intelligensskåre og personlige egenskaper. Belønning, identifisering av passende nivå og konkret tilbakemelding, er viktige momenter i samspillet mellom lærer og elev. En lærer må ta hensyn til elevens faglige nivå i valg av oppgaver. Elevene må få anledning til å mestre oppgaver som ligger litt over det nivået de har løst oppgaver på før. Videre instruering av mulige løsningsstrategier og samtidig oppmuntring av nedlagt innsats eller mestring, bidrar til å øke elevenes forventning om mestring i møte med en lignende oppgave. De må bli oppmuntret til å se sitt eget potensial (Manger, 2012, s. 28).

### **3.4 Ferdighetene lesing og skriving**

Fem grunnleggende ferdigheter er integrert i læreplaner for de ulike fag. De grunnleggende ferdighetene har betydning for læring og forståelse, og skolen skal sørge for at de utvikles kontinuerlig (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). I oppgaven tar jeg for meg lesing og skriving, som er to av de fem grunnleggende ferdigheter som brukes i læreplanverket. De andre ferdighetene er muntlighet, digitale ferdigheter og regning.

Å kunne lese som en grunnleggende ferdighet innebærer å formidle gjennom og finne mening i tekst. I opplæringen handler lesing blant annet om å ta i bruk lesestrategier, finne frem til informasjon, trekke slutninger ut fra tekst og å reflektere over og vurdere tekster selvstendig (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Ifølge Strandos et. al. (2017, s. 3) er leseformelen «avkoding x forståelse x motivasjon = lesing». Utvikling av leseferdigheten dreier seg i stor grad om forståelses- og avkodingsprosesser i møte med tekst. Motivasjon kan knyttes til konsentrasjon og utholdenhet, som er avgjørende når det kommer til å utvikle lesestrategier i møte med et mangfold av tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

Den grunnleggende ferdigheten å skrive, handler om å kommunisere, med andre og seg selv. Ferdighetsområder knyttet til opplæringen er å ta i bruk strategier som forberedelse til skriving, utforming av tekst, kommunikasjon og refleksjon i utvikling av egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Skriveformelen er «budskapsformidling x innkoding x motivasjon = skriving» (Strandos et. al., 2017, s. 3). Den første skriveopplæringen tar for seg grunnleggende rettskriving og grammatikk, og utforskningen i det å utforme tekster til ulike formål. Generelle språkferdigheter, evne til å ta skriving i bruk på relevante måter og faglig utvikling, er med på å videreutvikle skriveferdighetene.

På samme tid som noen elever selv utvikler gode ferdigheter i lesing og skriving, vil andre ha behov for mer støtte og veiledning. Når noen elever må jobbe med å terpe på avkoding og innkoding i møte med tekster, har andre ferdigheter til å skrive og lese lengre og mer komplekse tekster. Elevenes ferdigheter og behov er altså på ulikt nivå til enhver tid. Lærerens oppgave blir da å legge til rette for at den enkelte elev får oppgaver som tilfredsstillende og motiverer.

## **4. Teoretisk innramming**

### **4.1 Innledning**

Som nevnt innledningsvis, har vi antatt at elever med stort læringspotensial ikke har behov for spesiell oppfølging (Børte et. al., 2016, s. 7). Dette på tross av at andre europeiske land har gjort tiltak for å tilpasse læringsmaterialet til ulike elevgrupper, for å fremme læring og utvikling. I overordnet del av skolens læreplanverk står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Videre står det også at elevene skal «oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling». Dette gjelder også elevene som har potensial for å lære raskere og mer enn sine jevnaldrende. For at flere elever skulle prestere på et høyt og avansert nivå i grunnopplæringen, og for at høyt presterende elever skulle få et bedre skoletilbud, ble det vurdert og foreslått tiltak. Dette var tilbake i 2015 (NOU 2016: 14, s. 5).

For å forhindre at elever med stort læringspotensial presterer lavere enn de har evner til, må de få tilpasset opplæring (Børte et. al., 2016, s. 7). Det er de seneste årene blitt satset mer på denne elevgruppen. For å inkludere elevgruppen, er vi avhengig av kunnskap om disse, strategier for å avdekke elevens behov og å gjøre tilpasninger (Idsøe, 2022, s. 288). En viktig del av tilretteleggingsarbeidet er knyttet til tidlig innsats som forebygging, identifikasjon og intervensjon. For å sikre progresjon og oppleve varig mestring, må vi avdekke styrker og svakheter helst fra barnehagen av (Idsøe, 2022, s. 302). Det finnes flere måter å differensiere undervisning på, eksempelvis ved hjelp av forsering, evnegruppering eller talentsamlinger. Negativt om dette er at det setter økt fokus på nivådeling i skolen. Dette kan igjen føre til mindre oppmerksomhet til andre elever (Larsen, 2022, s. 24). I min oppgave vil jeg avgrense ved å legge vekt på hva som kan differensieres i klasserommet som del av det ordinære opplæringstilbudet.

### **4.2 Tidligere forskning**

Til tross for at skolen på 2000-tallet har rettet fokus på elevenes læringsutbytte, har dette først og fremst ført til økt faglig utbytte for de elevene som presterte svakest. Elevene får ikke nok støtte til å ta kontroll over eget læringspotensial utover det forventede (Damsgaard & Opsahl, 2016, s. 14). Jeg har undersøkt i hvilken grad det er gjort forskning på området, eller tilgrenset områder, tidligere.



Jeg vil først trekke frem en aktuell forskningsoppsummering, som gir et overblikk over forskning knyttet til evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Artikkelen opplyser at kvaliteten på forskningen knyttet til dette er varierende. I andre land enn Norge har forskning gitt resultater på den måten at det påpekes utfordringer og forutsetninger for tilrettelegging for elevene innenfor denne gruppen. Noen av utfordringene som følger med å være merket som høytpresterende, er underprestering, frafall, sosial stigmatisering og mobbing. Elever som er godt etablert sosialt virker å slippe unna disse problemene. Elevene presterer godt der sosiale interaksjoner med andre elever og likesinnede ivaretas (Børte et. al., 2016, s. 23). Artikkelen nevner til slutt kunnskapshull som jeg vil forsøke å bidra til å tette. Behovet for kvalitative studier er der, eksempelvis studier knyttet til læreres kunnskaper og holdninger, samt undervisningstiltak (Børte et. al., 2016, s. 30).

En studie fra 2016 løfter frem lærerstudenters tanker knyttet til elevgruppen med stort læringspotensial, knyttet opp mot lesing og skrivning. Deltakerne ble intervjuet, og konklusjonen var at det var vanskelig å differensiere undervisningen. Lærerne ønsker konkrete strategier som sikrer mestringsopplevelser for alle elever uavhengig av forutsetninger. De trekker blant annet frem teoretikeren Lev Vygotsky og hans syn på læring. For å tilpasse undervisningen i lesing og skriving står det sosiokulturelle læringssynet sentralt. Elever trenger en kompetent veileder som løfter eleven til et høyere nivå ut fra deres forutsetninger. Selv om lærere har kjennskap til teori som kan være til hjelp, virker det ikke godt nok praktisert (Brevik & Gunnulfsen, 2016, s. 19).

En lignende, men nyere studie, trekker frem tilsvarende resultater. Det kommer frem at lærerstudenter er enig i min tidligere påstand om vanskeligheten med å skille evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Den peker også på at «lærere praktiserer læreplanutøvelser i klasserommet et stykke unna intensjonen med opplæringen som er nedfelt i planer» (Jokstad & Hagenes, 2020, s. 11). Dette tyder på at skoler må rette et større fokus på elever med stort læringspotensial, både ved lærerutdanningsinstitusjoner og i profesjonsfellesskapene på skolene. Økt kunnskap om elevgruppen virker å skape positive holdninger når det gjelder ønsket om å møte elevenes behov (Jokstad & Hagenes, 2020, s. 1).

Den internasjonale studien til Astrid Lenvik, Lise Øen Jones og Elisabeth Hesjedal (2022) har sett på lærernes perspektiv når det gjelder elevene med ekstraordinært læringspotensial i Norge. Det kommer frem at vi ikke har retningslinjer for evnerike elever, og at læreren blir avgjørende. Statistisk sett er det rundt én elev i hver klasse som er evnerik (Lenvik et. al.,

2022, s. 169). Til tross for dette tyder resultatene fra undersøkelsen på at elevene ikke blir identifisert grunnet begrenset kunnskap om elevgruppen. Et funn i studien er læreres etterspørsel etter kunnskap om evnerike elever. Lærere har i stor grad opparbeidet seg viten gjennom egne erfaringer. Det trekkes frem behov for mer kompetanse allerede fra lærerutdanningen av. En siste ting jeg vil poengtere er hva lærerne karakteriserer elevene med. Undersøkelsen som ble gjort viser til at elevene ofte beskrives med ord av positiv forstand, og at de presterer bra i skolen. Dette indikerer at lærerne fokuserer på resultater, og at elever som underpresterer ikke får tilsvarende oppmerksomhet.

### **4.3 Sosial læringsteori**

Den sosiale læringsteorien støtter studien min som et relevant teoretisk rammeverk. Grunnen til dette er blant annet at det sosiale miljøet rundt elevene, er et viktig grunnlag for mestringsopplevelser. Dette er nevnt i forskningsoppsummeringen til Børte et. al. (jf. side 17). Den sosiale læringsteorien presenterer begrepene enaktiv læring og vikarierende læring. Enaktiv læring dreier seg om hvordan vi lærer gjennom å erfare konsekvensene av egne handlinger. Vikarierende læring handler om å lære gjennom å observere andres atferd, noe som utfordrer den behavioristiske oppfatningen om at kognitive faktorer er unødvendige når læring skal forklares. Det er mye som foregår mentalt før vi i det hele tatt kan utføre en handling (Woolfolk, 2014, s. 242). Jeg vil trekke frem Lev Vygotsky og Albert Bandura som sentrale teoretikere innenfor fagområdet mestring.

Teoretikeren Vygotsky mente at våre kognitive strukturer og tankeprosesser er avhengig av sosial interaksjon. Dette er en sosiokulturell teori. Han har en teori som tar for seg den proksimale utviklingssonen. Når barn deltar i aktiviteter sammen med voksne eller mer erfarne jevnaldrende, utveksles ideer, måter å tenke på og måter å representere på. Den proksimale utviklingssonen er et område der eleven ikke kan mestre på egenhånd, men med tilpasset hjelp og støtte. Dette skjer gjennom en sosial prosess, der mennesker samhandler og forhandler (vanligvis verbalt) for å skape en forståelse eller for å løse et problem (Woolfolk, 2014, s. 250). Vygotsky legger også vekt på kommunikasjonsorientert og dynamisk kartleggingsarbeid (Imsen, 2015, s. 271). Til forskjell fra standardisert testing og måling av elevenes måloppnåelse, så han på hva elevene mestret og på rommet for videre utvikling. Statisk testing mente han var mindre viktig, fordi det kunne variere alt ettersom hvordan oppgaven ble formulert og i hvilken kontekst. Dynamisk kartlegging gir oss et større perspektiv på elevenes læring, ved å undersøke hvordan eleven arbeider i ulike situasjoner. På

samme tid kan læreren finne ut hvor mye hjelp og hva slags hjelp en elev må få for å få løse en oppgave.

En annen teoretiker innenfor sosial(kognitiv) læringsteori er Albert Bandura. I sin artikkel presiserer han at hvordan vi oppfører oss bestemmes av resultater vi får. På samme måte bestemmes våre forventninger til resultater gjennom egne vurdering av hvor godt vi er i stand til å prestere i gitte situasjoner (Bandura, 1997, s. 29). Han trekker frem begrepet self-efficacy, her oversatt til mestringsforventning. Begrepet «self-efficacy» dreier seg om en persons følelse av å være i stand til å håndtere en oppgave på en effektiv måte (Woolfolk, 2014, s. 293). Våre mestringsforventninger er vurderinger av egne evner. Høyere mestringsforventninger gir økt innsats og utholdenhet når vi støter på problemer. Vi setter oss høyere mål og har større evne til å finne nye strategier når de gamle slår feil. Har vi lave mestringsforventninger kan vi forsøke å unngå en oppgave helt, ellers har vi lett for å gi opp når det oppstår problemer. Avgjørende for mestring er å være i et læringsmiljø der vi kontinuerlig lærer å mestre mer og mer krevende oppgaver og får konkrete tilbakemeldinger fra lærere og medelever (Manger, 2012, s. 27).

Bandura (1997) beskriver fire kilder som avgjør forventning til mestring. Dette er enaktive mestrings erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtakelse og overvinne fysiologiske reaksjoner. Jeg vil gå nærmere inn på disse:

**Enaktive mestrings erfaringer** - Vi håndterer oppgaver etter hvordan vi erfarer konsekvensene av tidligere oppgaver. Hvis vi tidligere har opplevd nederlag, vil vi være mindre motivert for å løse en lignende oppgave. Tidligere suksess vil derimot øke innsatsen i å mestre oppgaven (Bandura, 1997, s. 86).

**Vikarierende erfaringer** – I følge Bandura (1997, s. 92) påvirkes innsatsen som legges ned gjennom sosiale modeller, imitasjon og observasjon. Andres erfaringer fungerer som et verktøy, ved at vi vurderer egne evner i forhold til andre sine prestasjoner. Grad av mestringsforventning avhenger også av hvem det er vi sammenligner oss med. Blant medlevere kan elevenes handlinger være styrt av sosiale belønninger eller godkjennelse fra andre, og i mindre grad være styrt av tilfredsstillelse av å oppnå gode prestasjoner (Manger, 2012, s. 39).

**Verbal overtalelse** – Dette er et annet middel som har innvirkning på våre mestringsforventninger (Bandura, 1997, s. 107). Ved å bli overbevist av andre om at vi har evne til å mestre en gitt oppgave, vil det sannsynligvis fremme tro på egen mestring. På samme tid kan urealistisk overbevisning påvirke negativt. Dette kan eksempelvis virke

negativt om vi blir oppmuntret til å ta fatt på en oppgave og ender med å ikke få den til. Da vil en verbal overtalelse i neste situasjon trolig ikke føre til økt innsats.

**Fysiologisk og emosjonell tilstand** – Bandura (1997, s. 112) skriver videre at fysiske prestasjoner, helsefunksjon og mestring av stressfaktorer er avgjørende faktorer når det kommer til våre forventninger til mestring. Folk håndterer tilstander og reaksjoner, som for eksempel skjelving eller spenning, på forskjellige måter og dette kan virke inn på utholdenhet og innsats. Mistrivsel kan være en kilde til redusering av forventinger (Manger, 2012, s. 38)

#### **4.4 Innsatsområder på makro- og mikronivå**

Ansvar for å tilpasse undervisningen ligger innenfor flere ledd. Det er lærerens ansvar å tilpasse undervisningen til den enkelte elevgruppen. Likevel har skoleledelsen en stor påvirkningskraft på skolens helhetlige arbeid (Larsen, 2022 s. 20). Min plan er å lete etter forklaringer på ulike nivåer: individnivå og systemnivå. Med dette mener jeg å finne sammenhenger mellom hvordan skolen som organisasjon forholder seg til elever med stort læringspotensial (i profesjonsfellesskap, lokale rammeplaner osv.), og hvordan det blir ivaretatt i praksis i klasserommet.

Det nasjonale målet er at skolen skal forberede elevene på yrkeslivet. I dagens komplekse samfunn skal alle elever, til tross for ulike bakgrunner med motsetningsfylte verdier og interesser, møtes på samme skole. Lærere for de ulike klassegruppene må ta hensyn til mangfoldet av elever. Skolens virksomhet handler likevel om mer enn bare elevenes og lærerens roller. Virksomheten er sammensatt av skoleledelsen og flere aktører som må ha et samspill dem imellom (Haug et. al., 2012, s. 16). På skolenivå reguleres handlingsrommet lærere kan utnytte. Tre momenter i skolens styringssystemer er det juridiske, det administrative og det ideologiske. Det som foregår i klasserommene styres altså av lover, regler, økonomi og rammeverk som læreplaner (Haug et. al., 2012 s. 17). Det er eksempelvis mulig å utvikle felles differensieringsplaner på skolenivå, for å skape en felles identitet blant kollegiet. Det kan skape bedre rutiner for forebygging, avdekking og tiltak. En forutsetning er at skolen prioriterer dette (Idsøe, 2022, s. 301).

#### **4.5 Elevmedvirkning**

Som en del av skolens praksis, skal elevene medvirke i egne læreprosesser. Fra overordnet del av læreplanen står det videre at elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre. Dette gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Ingen elever er selvgående, alle har behov for å føle seg hørt og tatt på alvor.

Elevmedvirkning er en kontinuerlig prosess, som har som mål å virke positivt på helse, trivsel og læring. Det hjelper lærere til å avdekke elevenes behov, både hvordan de lærer og hva som motiverer dem. På samme tid er det læringsfremmende å få påvirke sin egen skolehverdag (Barneombudet et. al., 2019, s. 3-15). Gjennom kommunikasjon åpnes det opp for oppfølging på elevenes premisser. Faglig sterke elever kan gjerne være selvgående, men på samme tid kan det også være at de underpresterer uten oppgaver på sitt nivå. Ved å medvirke i egne læreprosesser åpnes det opp for tilpasninger, støtte og oppmuntring, slik at eleven kan yte bedre (Alver, 2020, s. 3).

Elevmedvirkning er også viktig for å utvikle ferdigheter som gjør elevene i stand til å ta del i demokratiske prosesser. Det åpner opp for å gi hver elev en posisjon i klassen med sine innspill til fellesskapet (Barneombudet et. al., 2019, s. 8). Lærere, foresatte og medelever er alle viktige bidragsytere når det kommer til å stimulere faglig og sosial utvikling. Vennskap, tilhørighet og det å føle seg verdsatt og hørt, har betydning for trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene må lære å lytte til andre, håndtere uenighet og samhandle i et inkluderende fellesskap.

#### **4.6 Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen**

Nasjonale myndigheter har utviklet et kunnskapsgrunnlag som fokuserer på kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. I denne utredningen presenteres det hvordan skolen kan tilby bedre undervisning for elevene ved å ta i bruk obligatoriske prøver, verktøy og datakilder. Både obligatoriske og frivillige prøver blir belyst. Her kommer det frem at «dagens formål med kartleggingsprøver er ifølge i rammeverket for kartleggingsprøver, er å finne elever som trenger ekstra oppfølging for å kunne følge forventet progresjon i begynneropplæringen» (NOU 2023: 1, s. 89). I skolen brukes kartlegging som et verktøy i lese- og skriveopplæringen, for å vurdere elevenes nivå og ferdigheter i forhold til kompetansemål.

I skolen brukes standardiserte kartleggingsprøver. Disse prøvene måler enkelte ferdigheter i utvalgte fag (NOU 2023: 1, s. 11). Parallelt med standardiserte prøver brukes også dynamisk kartlegging. Den nevnte teorien til Vygotsky om dynamisk kartlegging, dreier seg om å anvende kunnskaper og ferdigheter i ulike sammenhenger (NOU 2023: 1, s. 146). I utredningen NOU 2023: 1 kommer det frem at lærere etterlyser avsatt tid og muligheter for å følge opp resultater fra kartleggingsarbeid (NOU 2023: 1, s. 161). Lærere opplyser om at innsamlet kartleggingsdata mangler nytteverdi. De ønsker kollegaobservasjoner, samtaler og veiledning for å kunne reflektere videre over egen undervisning (NOU 2023: 1, s. 159). Ellers

blir det også poengtert at det finnes kurs og kompetansepakker som er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider, men at skoleledelsen i større grad må gi rom i skolehverdagen til å jobbe systematisk med dette.

## 5. Metode

### 5.1 Beskrivelse av utvalg og kontekst

#### Kontekst

Jeg har tenkt mye frem og tilbake på valg av metode. Først var tanken å ta i bruk observasjon som en metode. Jeg fant tidlig ut at det ville kreve mye tid, og ville være fordel med mer kjennskap til elever, dersom jeg skulle gjennomføre observasjon i en tilfeldig klasse. Jeg så for meg at det måtte noe mer tid og erfaring til for å kunne fange opp ulike potensial i en klasesituasjon. I tillegg ville jeg skjerme elever fra «merkingen» som evnerik. Dette ledet til at jeg ønsket å få kunnskap om elevene med stort læringspotensial fra et lærerperspektiv. Lærere omgås med elevene hver dag, og har forhåpentligvis opparbeidet seg kunnskap og meninger om elevenes mestringsopplevelser.

#### Utvalg

I utgangspunktet var planen at et relativt stort antall tilfeldige lærere i småskolen skulle delta i mitt forskningsprosjekt. Dette for å belyse fra forskjellige læreres ståsted. Jeg var mest interessert i å spørre kontaktlærere som har god kontakt med elevene, og som følger de på tvers av fag (særlig norsk). Jeg tenkte at faglærere ikke ville ha like utfyllende svar. Et viktig moment å ta standpunkt til var hvordan jeg skulle velge ut informantene til undersøkelsen min. Jeg kom over, og har brukt, Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) som hjelp til å velge ut deltakere i mitt forskningsprosjekt. På denne nettsiden finnes det opplysninger om skolene i Norge (Utdanningdirektoratet, 2022a). Dette gjorde det mulig for meg å systematisere skoler i fylker og kommuner, med håp om at de fleste kommuner ble representert. Ved hjelp av adresser i GSI, sendte jeg ut spørreundersøkelse til ulike skolars felles e-post. Jeg la ved informasjon om studien og lenke til spørreundersøkelsen (se vedlegg 1). I eposten ba jeg mottaker om å videresende til aktuelle lærere ved skolen. I tillegg har jeg selv tatt kontakt med noen kjentfolk i skolen. Informantene til intervjuene var to lærere, hvorav den ene har jobbet lenge i skolen og den andre er kommende spesialpedagog med erfaring fra klasserom.

### 5.2 Datainnsamlingsmetode

I valg av datainnsamlingsmetode har jeg forsøkt å fokusere på å hente ut læreres beskrivelser knyttet til deres arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial. Problemstillingen min *På hvilke måter kan lærere stimulere til mestringsopplevelser for elevene med stort læringspotensial i lesing og skriving?* åpner opp for et deskriptivt

forskningsdesign (Dalland, 2012, s. 157). Med dette menes at undersøkelsene har intensjon om å gi respondentene tilgang til å komme med egne synspunkter, erfaringer og opplevelser. Den beskrivende studien tar videre sikte på å finne informasjon om erfaringer som er felles for respondentene, for å avdekke faktiske forhold (Grønmo, 2016, s. 376). Med andre ord kan slike studier bidra til å avklare om samfunnsforholdene er som forventet. I dette tilfellet, effekter av utredningen «Mer å hente» (NOU 2016: 14 jf. s. 8).

I dette avsnittet vil jeg kort gi en vitenskapsteoretisk grunnlagsrefleksjon. Forskjellen på vitenskapsteoretiske tradisjoner er at de har ulike prinsipper og oppfatninger. Eksempelvis vil vi i rasjonell teori ofte anvende kvantitative tilnærminger, mens det i forstående teori brukes kvalitative tilnærminger. Jeg har valgt å benytte meg av en tilnærming til datamaterialet som bygger på fenomenologi, som bygger på forstående og kritisk kunnskap (Grønmo, 2016, s. 58). Dette medfører som nevnt bruk av kvalitative forskningsmetoder. Det innebærer å studere et mangfold av komplekse menneskelige ytringer og samfunnsmessige forhold som stadig er i forandring. Vi kan ikke bare være en tilskuer til det som studeres, men vi må kommunisere med og tolke andre mennesker (Johannessen et al., 2016, s. 78). Hermeneutisk fenomenologiske undersøkelser tar sikte på å få innsikt i individuelle opplevelser og erfaringer (Dalland, 2012, s. 76). De som tar del i undersøkelsen har mulighet til å forklare et fenomen subjektivt, fra deres egen virkelighetsforståelse. Forskeren har i oppgave å fortolke forskningsdeltakernes beskrivelser. Dette uten å trekke frem egne antakelser og holdninger til det som blir studert.

For å få svar fra flest mulig, og ut fra ønske om en geografisk spredt populasjon, landet jeg på å ta i bruk spørreundersøkelse. Dette kombinert med dybdeintervju for å få innsikt i læreres arbeid med å støtte elevenes opplevelser av mestring. Å kombinere metoder på denne måten kalles metodetriangulering (Grønmo, 2016, s. 230). Mixed methods, det å integrere kvantitative og kvalitative data, er også et valg jeg har tatt som er ment å hjelpe til med å bekrefte slutninger som tas (Frønes, 2021, s. 176). En variasjon i empiri vil gi bedre forståelse fra ulike hold. Spørreundersøkelsen var delvis fleksibel, men ved å supplere med intervju danner det en mer helhetlig forståelse.

### **5.2.1 Spørreundersøkelse**

I utgangspunktet ønsket jeg å begrense oppgaven til en kvalitativ undersøkelse, men det ble også aktuelt å hente inn noe kvantitativt materiell. Kvantitativ metode åpner opp for å få informasjon i målbare enheter (Dalland, 2012, s.112). Eksempel på kvantitativ empiri kan



være hvor stor del av elevene i en klasse som anslagsvis faller innenfor elevgruppen med stort læringspotensial. Dette vil være et enkelt tillegg som kan gi nyttig informasjon. Eksempelet vil gi et tallfestet bilde av hvor mange prosent av elevene som går innenfor kategorien.

Jeg brukte noe tid på å tenke ut hva jeg ønsket svar på, og på å forme relevante spørsmål som kan gi hjelp til både meg, men også andre i det å stimulere elevene med stort læringspotensial. Arbeidet skal ikke måtte ta opp så mye tid at det går utover andre elever. Oftest blir spørreundersøkelser brukt i forbindelse med kvantitative undersøkelser. Det åpner opp for anonymisering, standardisering og et stort antall respondenter. En stor fordel med valget av metode, er at spørsmålene som stilles er de samme for alle enheter som svarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Selv om det ikke anbefales å ha for mange respondenter i kvalitative studier, hadde jeg lyst å spørre et stort antall slik at jeg kunne samle sammen de opplevelsene som er felles for mange. Da er det bra å ha tilstrekkelig tekst å analysere.

Ved å innhente både kvantitativ og kvalitativ data, fikk jeg mulighet til å få generell og spesiell forståelse (Grønmo, 2016, s. 231). Som oppfølging til de kvantitative spørsmålene, ble det underveis mulighet for å utdype kvalitativt. Jeg valgte å benytte meg av åpne svaralternativer, da jeg ikke hadde oversikt over alle svaralternativ jeg så komme. Det største fokuset er på den kvalitative metoden, som åpner opp for at informantene som deltar selv kan beskrive noe, hvor jeg videre kan gå i dybden og søke forståelse (Dalland, 2012, s. 156).

### **5.2.2 Intervju**

Intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitativ data på, og gjennomføres i møte med andre. Til forskjell fra en vanlig samtale er intensjonen knyttet til en bestemt tematikk. Et intervju kan utføres på flere måter. Min vurdering var at en semistrukturert mal passet best (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Et semistrukturert intervju åpner opp for å gjøre endringer underveis. Selv om intervjuet er mest strukturert, med tanke på tema og hovedspørsmål, kan informanten være med å bestemme hva vi skal gå nærmere inn på. Informantene har også mulighet til å få oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål underveis om noe er uklart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123). Intervjuet åpnet opp for en løs dialog, og ved uklarheter kunne jeg lettere få bekreftet at jeg forstod riktig. Dette gjør også at datainnsamlingen fremstår mer pålitelig, ettersom informantene har sjans til å rette opp i feiltolkninger.

I og med at feltet som studeres er relativt ukjent for meg som lærerstudent, var det viktig for meg å ha mulighet til å kryssjekke informasjonen. Ved å ta i bruk intervju i prosjektet, kunne jeg dekke over det fra spørreundersøkelsen som ikke var utfyllende nok, eller som oppfølging til det jeg ønsket å vite mer om (Grønmo, 2016, s. 231). I slutten av spørreundersøkelsen kunne respondentene legge igjen sin epostadresse dersom de ønsket å stille til et intervju i etterkant. Det gjorde det mulig for meg å se gjennom svar, og deretter velge ut noen som syntes å ha gode poeng jeg ville høre mer om.

### **5.3 Gjennomføring**

Jeg vil videre forklare forskningsdesignet bak studien min, som kombinerer spørreundersøkelser og intervjuer. Jeg har jobbet med det aktuelle forskningstemaet siden 2021. Da skrev jeg, som nevnt innledningsvis, en forskningsbasert oppgave om forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til evnerike elever. Mesteparten av arbeidet har likevel foregått fra januar 2023 og ut vårsemesteret.

En kombinerende av spørreundersøkelse og intervjuer ga meg muligheten til å samle inn både kvantitativ og kvalitativ data. Det ga meg også mulighet til å samle inn mer detaljert informasjon enn det som innhentes ved å bruke bare ett av disse verktøyene. Jeg brukte spørreundersøkelsen som et utgangspunkt for å gi en indikasjon på erfaringene lærere har til elever med stort læringspotensial, som etter planen skulle utforskes nærmere i intervjuene.

I forbindelse med spørreundersøkelsen har jeg brukt nettressursen nettskjema.no. Skjemaløsningen er utarbeidet og driftet ved Universitetet i Oslo (nettskjema@usit.uio.no). Valget falt på denne ressursen da det var lett å utforme spørreskjemaet, sikkerhet i at data blir lagret trygt og at verktøyet ga tilgang til ulike resultatoversikter. Før gjennomføring av spørreundersøkelsen, måtte jeg passe på at informantene fikk innsikt i hensikten med undersøkelsen. Jeg inkluderte derfor kort informasjon i e-posten som ble sendt ut med vedlagt spørreundersøkelse. På første side av spørreundersøkelsen la jeg også ved et informasjonsskriv til respondentene som måtte leses. Både for å sikre riktige respondenter, men også for å få samtykke til deltakelse.

I utarbeiding av spørreundersøkelsen har jeg måttet ta hensyn til flyt mellom kvantitative og kvalitative spørsmål, samt å ikke ha for mange spørsmål. Videre å ha en utforming og struktur som opplevdes lett å følge, slik at informantene hadde motivasjon til å gjennomføre hele undersøkelsen. I ettertid, når jeg har erfart hvor vanskelig det var å få svar på undersøkelsen,

ville jeg nok hatt noe færre åpne spørsmål. Intervjuene ble gjennomført digitalt og ved bruk av diktafon. Jeg hadde intervju med to lærere som jeg omtaler A og B. Som intervjuer var det viktig å stille gode og relevante spørsmål. Jeg måtte skille mellom åpne og lukkede spørsmål, formulere spørsmål slik at det var forståelig og det å unngå sensitive spørsmål, for å nevne noe. Mer om datainnsamlingenes forskningsetikk kommer jeg inn på i neste kapittel.

## **6. Forskningsetisk vurdering av prosjektet**

I forkant, underveis og i etterkant av undersøkelsen var det mye å ta hensyn til når det gjelder forskningsetiske utfordringer og dilemmaer. Det har vært tid- og ressurskrevende å samle inn både kvantitativ og kvalitativ data, og utfordrende å integrere de to typene data i analysen. Det har også vært utfordrende å få tilstrekkelig nok deltakelse i både spørreundersøkelsen og intervjuene, til å kunne trekke pålitelige og gyldige konklusjoner. I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for begrepene reliabilitet og validitet, og gi oversikt over forskerrollen og hvilke forskningsetiske valg som er foretatt.

### **6.1 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er to sentrale begreper innenfor forskningsmetodikken (Johannessen et al., 2016, s. 231). Reliabilitet handler om hvorvidt en undersøkelse er pålitelig. Det dreier seg om gjennomføring, hvilken empiri som tas i bruk, innsamlingsmetode og bearbeiding. Validitet betyr i hvilken grad det kan trekkes gyldige slutninger. Det handler om hvorvidt en undersøkelse faktisk måler det den skal måle ut fra intensjonen (Grønmo, 2016, s. 241). Begrepene validitet og reliabilitet er tett knyttet sammen. Hvis en undersøkelse ikke er valid, vil den heller ikke være pålitelig (Johannessen et al., 2016, s. 231). For å styrke validitet og reliabilitet i en undersøkelse, er det viktig å ha klare og presise målemetoder, et godt representativt utvalg, og å ta hensyn til relevante faktorer som kan påvirke resultatene (Grønmo, 2016, s. 260).

Reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) er viktige kriterier når datakvaliteten vurderes (Grønmo, 2016, s. 237). Det ble derfor viktig å gjøre grundig testing og validering av spørreskjema, intervjuguide og andre verktøy som ble brukt i undersøkelsene. For å styrke studien har jeg vært nøye både i valg av metode, utvalg av informanter og i det å se gjennom opplysningene informantene kommer med. I neste delkapittel vil jeg se nærmere på studiens datakvalitet ved å beskrive benyttede grep i forskerrollen.

### **6.2 Forskerrollen og datakvalitet**

Forskeren har et ansvar når det kommer til å ivareta deltakernes personvern og sikre troverdighet i studiens resultater (Dalland, 2012, s. 96). Jeg vil trekke frem vurderinger som er gjort for å ivareta det forskningsetiske. Underveis vil jeg også si noe om refleksjoner når det gjelder hindringer som har oppstått underveis. Jeg har begrenset det til studiens perspektiv, utvalg, ivaretagelse av deltakere, feiltolkninger og bruk av kilder.

### **6.2.1 Lærerperspektivet**

Metodevalget har bydd på flere forskningsetiske dilemma. Et dilemma handlet om hvilket perspektiv studien skulle ha. Jeg ville skjerme elevene mest mulig, og ønsket som nevnt ikke å gjennomføre noen form for interaksjon mellom meg og elever. Det førte til at jeg landet på spørreundersøkelse, med medfølgende intervju rettet mot læreres perspektiv. Jeg utelater altså elevenes egne meninger i studien. En svakhet som jeg vil poengtere her er hva slags lærere som valgte å delta i undersøkelsen (Dalland, 2012, s. 164-165). Jeg opplyste tidligere om at faglærere eller lærere med lavere stillingsprosent muligens ville komme med andre momenter enn kontaktlærere som har god kontakt med elevene, og som følger de på tvers av fag. For å få nok respondenter valgte jeg å la være å stille krav om at respondentene mine var fagutdannet eller ikke.

### **6.2.2 Tilfeldig/strategisk utvalg**

Jeg brukte en del tid på å vurdere hvem spørreundersøkelsen skulle nå ut til. Jeg måtte tenke gjennom hvordan jeg kunne nå ut til flest mulig lærere fra forskjellige skoler. Som tidligere nevnt, sendte jeg ut lenke til ulike skoler og bekjente, men det betydde ikke at mange ønsket å ta del i undersøkelsen min. Det var en overraskende lav svarprosent. Jeg kontaktet over 300 skoler og skulle slik sett fått flere svar enn det jeg endte opp med. Flere skoler ble kontaktet underveis etter at jeg fikk overraskende få respondenter i starten. Ved å velge spørreundersøkelse som metode var det vanskelig å velge ut respondenter strategisk (Dalland, 2012, s. 116). Jeg gjorde likevel et forsøk ved å lage et system på skoler jeg hadde sendt e-post til. Når jeg sendte ut e-post inkluderte jeg «fint om jeg får tilbakemelding om det ikke lar seg gjøre». I og med at jeg hadde laget et skjema med oversikt, kunne jeg da sende til andre skoler i samme område.

I intervjudelen av prosjektet mitt hadde jeg derimot mulighet til å velge ut undersøkelsesenheter etter gitte kriterier (Grønmo, 2016, s. 103) Det ga bedre grunnlag for å forbedre forståelsen. Ettersom spørreundersøkelsen min ga god innsikt i læreres tanker, gjorde det at jeg kunne velge ut informanter ut fra det de svarte. Da kunne jeg ta videre kontakt med de jeg tok sikte på kunne bidra med spesielt interessante perspektiver. Det var i utgangspunktet fem som la igjen e-post i spørreundersøkelsen, men kun to som til slutt tok seg tid til å intervjues.

Det viste seg å være vanskelig å finne deltakere, og jeg tror at det ligger noe feilmargin i undersøkelsene mine grunnet noe lav deltakelse. Inntrykket mitt er generelt et lavt

engasjement til slike undersøkelser. Flere av skolene hadde ikke kapasitet til å svare, eller hadde for høyt trykk på lignende undersøkelser. Det at enkelte skoler ikke har tatt seg tid til å videresende til kollegiale, har på mange måter luket ut aktuelle deltakere. Det fører til at den aktuelle skolen ikke bidrar til å skaffe kunnskap som kunne vært til nytte. Jeg så for meg at en større andel lærere skulle svare på undersøkelsen, men føler på samme tid at jeg har nok grunnlag til å avdekke tendenser.

### **6.2.3 Ivaretagelse av deltakere**

For å styrke påliteligheten, og for å gi et godt inntrykk, skulle jeg ønske jeg kunne gitt informasjon om undersøkelsen personlig. I og med det ble sendt ut digitalt og foregikk digitalt måtte jeg lage et forklarende informasjonsskriv til deltakerne. Dette sikret at deltakerne i undersøkelsen fikk relevant informasjon, og ga forhåpentligvis bedre kvalitet på innhentede svar. Jeg måtte blant annet tydeliggjøre at det var frivilling å besvare, men at jeg var avhengig av god deltakelse for å få et tilstrekkelig datagrunnlag. I ettertid ser jeg at jeg også burde lagt til noe mer informasjon om viktigheten av å delta. Ellers måtte jeg verne om informantene mine, de skulle være trygge på at personvern ble ivaretatt (Dalland, 2012, s. 96). Jeg måtte få samtykke og sikre anonymitet.

Jeg var klar over at valget om å ha spørreundersøkelse kunne føre til misforståelser. I og med at jeg ikke kunne omformulere og utdype spørsmål, måtte jeg sikre at spørsmålene som ble stilt var forståelige. Jeg måtte videre være påpasselig med spørsmålene slik at de ikke «tråkket på noen tær». Formålet var å ha en spørreundersøkelse som ikke var for krevende, eksempelvis at det opplevdes at det tok lang tid eller at det er for mye som måtte skrives. En refleksjon under prosessen var at jeg med fordel kunne begrenset de åpne spørsmålene. Det kan ha ført til at deltakere har trukket seg underveis, som er en rettighet de har (Dalland, 2012, s. 105).

### **6.2.4 Feiltolkninger**

I forskerrollen er det viktig å være klar over feiltolkninger som kan oppstå. Denne studiens funn er påvirket av mine tolkninger av svarene. Det å ikke tolke svar på riktig måte, fører til at kvaliteten på oppgaven svekkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252). I forskerrollen har jeg forsøkt å gjengi informasjonen i riktig kontekst. Det har gått mye tid til å forstå og strukturere innsamlede svar. Jeg har eksempelvis måttet trekke fornuftige slutninger når det kommer til det å skulle separere kvantitative og kvalitative data. Andre ting som ble viktig i

bearbeidingsprosessen, var å analysere ufullstendige svar, der jeg ikke hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål.

For å forhindre feiltolkninger måtte jeg sørge for at informantene mine hadde begrepsforståelse og eksempelvis visste forskjellen mellom skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial. På første side av spørreundersøkelsen kunne deltakerne se en oversikt over forskjeller mellom «skoleflinke» og elever med stort læringspotensial. Vedlagt er illustrasjonen om læringskarakteristika jeg refererer til (vedlegg 3). For å sikre at de hadde begrepsforståelse, ble det samlet empiri om tanker rundt hvem elevgruppen er, og hvordan lærerne identifiserer elevene med stort læringspotensial. Dette kunne enten virke positivt eller negativt inn på resten av undersøkelsen. Hvis respondenten ikke klarte å skille elvetyperne, førte det til at resten av svarene fra den respondenten ikke kunne kvalitetsikres.

For å øke påliteligheten skulle jeg gjerne ha analysert fra flere perspektiver (Grønmo, 2016, s. 249). Eksempelvis at det også var andre som så på den innsamlede empirien, før vi sammenlignet og fikk en gjensidig forståelse oss imellom. I og med at jeg stod alene med datamaterialet hadde jeg ikke mulighet til å gjøre dette, men på samme tid har jeg hatt folk rundt meg som har dobbeltsjekket og sett gjennom der det har vært nødvendig. For å styrke troverdigheten har jeg tatt på meg en objektiv rolle, og hatt flere gjennomganger av datamaterialet.

### **6.2.5 Kildekritikk**

Et siste moment jeg vil trekke fram, som styrker datakvaliteten, er god kildebruk. Gjennom mine år i studenttilværelsen har jeg blitt nøye på å være kildekritisk. Jeg har nøye vurdert hvilke kilder jeg baserer oppgaven på (Grønmo, 2016, s. 135). Grønmo (2016, s. 136-157) beskriver at tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet er kildekritiske vurderinger. Jeg har blant annet kryssjekket kilder og vært selektiv i valg av litteratur. Eksempelvis har jeg valgt ut fagfelleverderte artikler når det kommer til tidligere forskning. Underveis har jeg endret og lagt til kilder for å holde meg oppdatert. I etterkant kan jeg påpeke at jeg kunne tatt med noe mer primærlitteratur.

Jeg har også overveid egen studies tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet (Grønmo, 2016, s. 136-137). Dette har innebåret å forsøke å nå ut til flest mulig respondenter og velge ut respondenter som bidrar med ny kunnskap. Det har også innebåret å unnlate å sende link på for eksempel sosiale medier. Jeg har vært bevisst på å gjengi troverdig

informasjon. I forkant fikk jeg noen jeg hadde tiltro til, til å se gjennom innholdet i undersøkelsen. Jeg kjørte altså en pilottest for å få ærlige tilbakemeldinger på innholdet og for å sikre at den var gjennomførbar. Dette viste seg å være nyttig.



## 7. Analyse og funn

I dette kapittelet vil jeg gå inn på undersøkelsens dataanalyse, og gjennomgå analysemetodene for hver enkelt undersøkelse. Som jeg tidligere var inne på, har jeg brukt både statistiske og kvalitative analysemetoder. Jeg har valgt å ta i bruk deskriptiv statistikk og Virginia Braun og Victoria Clarke sin modell for tematisk analyse (Johannessen et. al., 2018, s. 279). I denne delen av oppgaven vil jeg også vise frem funn og mønstre fra undersøkelsene.

### 7.1 Kvantitativ tilnærming

Spørreundersøkelsen var hovedsakelig kvalitativ, men inneholder også noe kvantitativ data. Den kvantitative dataen ble framstilt uten å uttrykke rene tall, og det kan derfor diskuteres hvorvidt den er kvantitativt (Grønmo, 2016, s. 138). Det meste av dataen fra spørreundersøkelsen er kategoriske data i form av variabler på nominalnivå og ordinalnivå, og andre er ikke-metriske data. Jeg har blant annet innhentet informasjon om hvilke trinn lærerne jobber på og hvor stor del av elevgruppen som har stort læringspotensial. Dette for å få generell oversikt over respondentene. De fleste spørsmål med lukkede svaralternativ hadde i tillegg rubrikk for å utdype svaret. Selv om undersøkelsen bærer preg av refereringer til kvantitative forhold, vil den deskriptive statistikkanalysen være begrenset med tanke på hva som kan gjøres med metriske data.

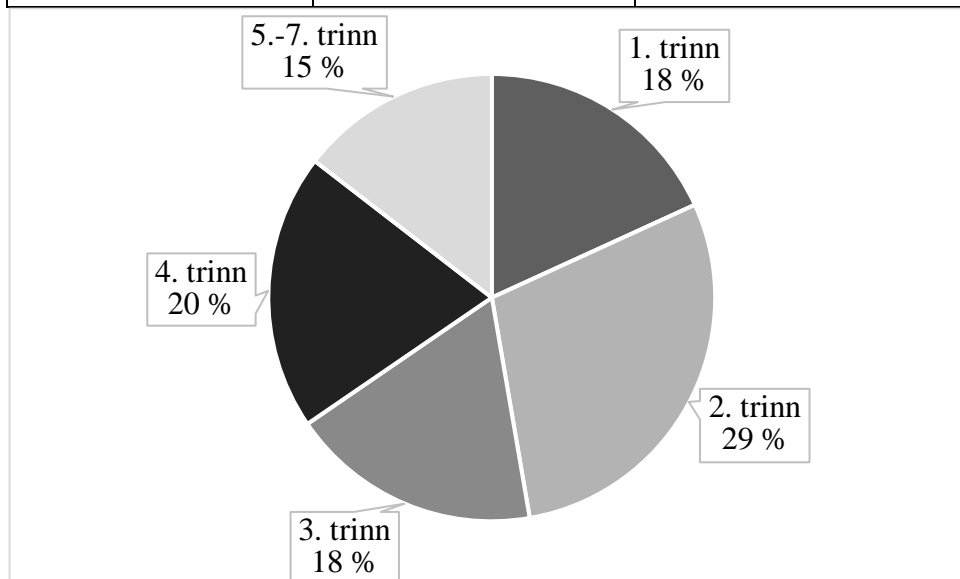
Nettskjemaet ga meg mulighet til å se alle individuelle svar, samt en rapport som ga en systematisk oversikt over alle svar. Jeg tok i bruk frekvensfordeling for å gi en oversikt over antallet respondenter i hver kategori eller for hvert svaralternativ (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 195). For å presentere dataene visuelt har jeg brukt ulike typer grafer, som søylediagrammer eller sektordiagrammer. Statistiske mål, som for eksempel modus eller median, kan peke på det vanligste svaret eller den midterste verdien i datasettet.

Videre vil jeg gi oversikt over hva lærerne har svart i undersøkelsen. Den kvantitative innsamlende dataen vil jeg beskrive nærmere i rapporteringskapittelet, da den har større betydning sett i en kvalitativ kontekst.

Jeg har fått totalt 44 svar på spørreundersøkelsen. Innledende spørsmål var «*hvilket trinn du jobber på?*», «*hvor stor andel av elevgruppen anser du at har stort læringspotensial?*» og «*i hvor stor grad føler du at du har kunnskap om elever med stort læringspotensial?*». Dette er spørsmål som gir oversikt over undersøkelsens respondenter og deres førkunnskaper om elevgruppen.

Tabell/diagram 1. Hvilket trinn jobber du på?

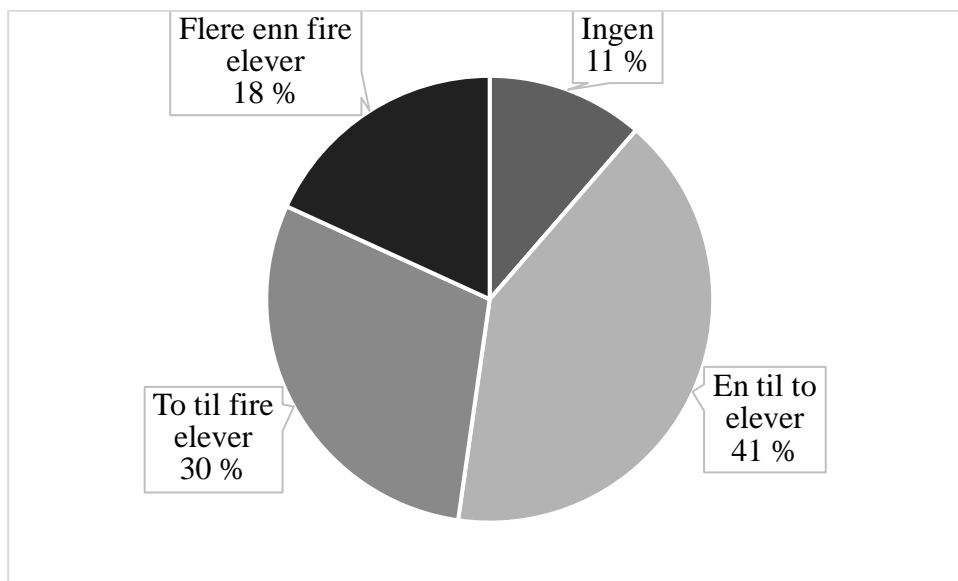
Svar	Antall	% av svar
1. trinn	10	18.2 %
2. trinn	16	36.4 %
3. trinn	10	22.7 %
4. trinn	11	25 %
5.-7. trinn	8	18.2 %



Her brukes frekvensfordeling og medfølgende sektordiagram til å presentere hvilke trinn deltakende lærere jobber på. Sektordiagrammet viser at det er relativt god dekning av deltakende lærere på de aktuelle trinn. Jeg var først og fremst ute etter å finne svar blant lærere på småtrinnet, men for å få nok respondenter valgte jeg også å inkludere et svaralternativ med «5.-7.trinn». Selv om de ikke har ansvaret for den grunnleggende opplæringen, tenkte jeg at de likevel har noe erfaring på feltet.

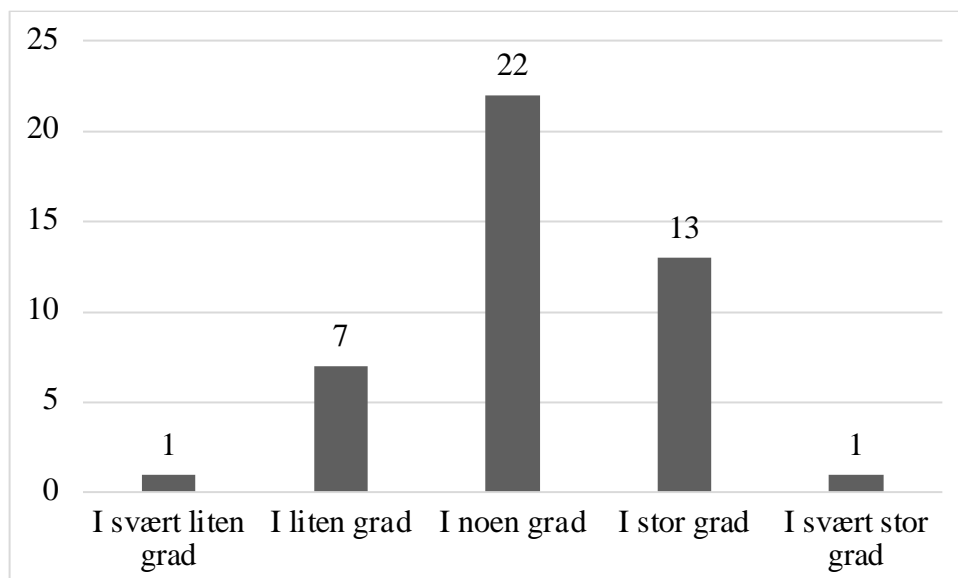
Tabell/diagram 2. Hvor stor andel av elevgruppen anser du at har stort læringspotensial?

Svar	Antall	% av svar
Ingen	5	11.4 %
En til to elever	18	40.9 %
To til fire elever	13	29.5 %
Flere enn fire elever	8	18.2 %



Kategorisk data, som hvor stor andel av elevgruppen som har stort læringspotensial, presenteres her ved å vise tallene som prosentandeler av det totale antallet lærere som har svart på undersøkelsen. De fleste respondentene har elever med stort læringspotensial i elevgruppen. Her kommer det frem at modus er en til to elever. Jeg vil si det er et godt utgangspunkt for å kunne trekke linjer blant svar. Jeg vil presisere at det kan være ulike klassestørrelser, og slik sett viser ikke tallene andel av klassen i kategorien.

*Diagram 3. I hvor stor grad føler du at du har kunnskap om elever med stort læringspotensial?*

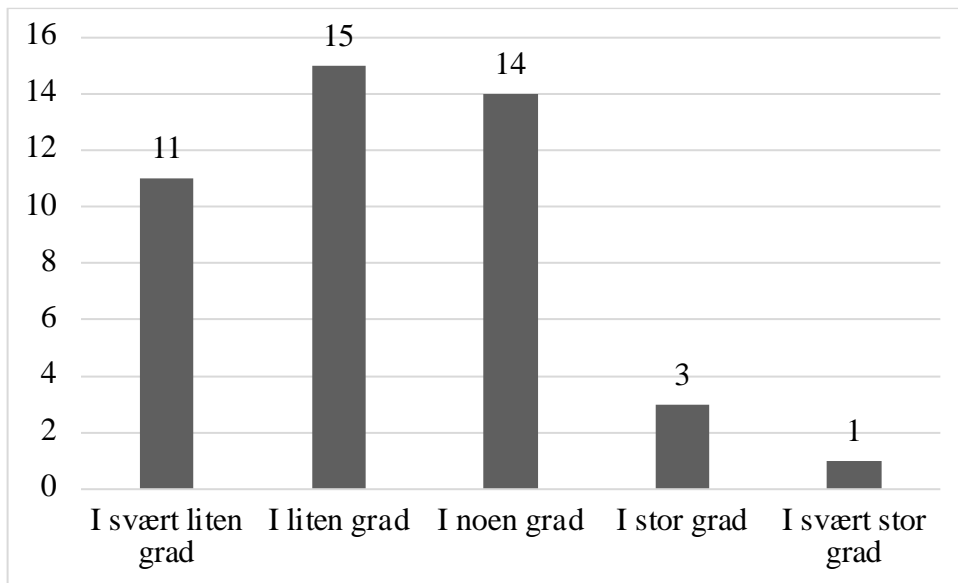


Søylediagrammet over viser til at halvparten av respondentene mener at de «i noen grad» har kunnskap om elevene med stort læringspotensial. Grafen viser også at flere av lærerne mener de «i stor grad» har opparbeidet seg kunnskap om elevgruppen.

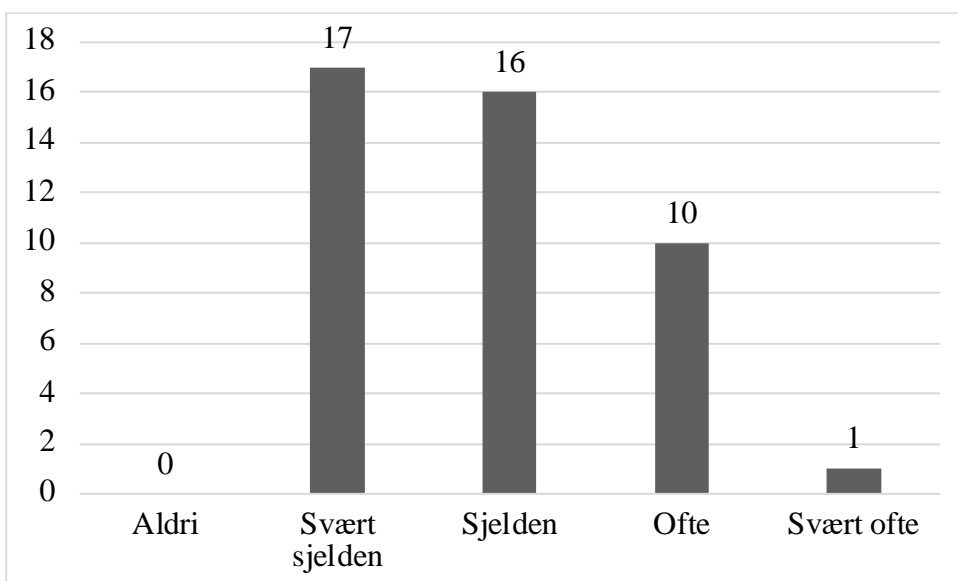
De neste spørsmålene tar for seg respondentenes tanker knyttet elever med stort læringspotensial som satsningsområde, sett fra et lærerperspektiv. Først vil jeg presentere analysearbeidet knyttet til hvordan skolen som organisasjon forholder seg til elever med stort læringspotensial. Deretter vil jeg gi oversikt over besvarelsene knyttet til hvordan elever med stort læringspotensial blir ivaretatt i egen praksis.

### **Skolens satsing**

*Diagram 4. I hvor stor grad har skolen din (skoleledelsen, profesjonsfellesskapet) fokus på elevgruppen med stort læringspotensial?*



*Diagram 5. Har skolen din kapasitet til å følge opp elever med stort læringspotensial?*

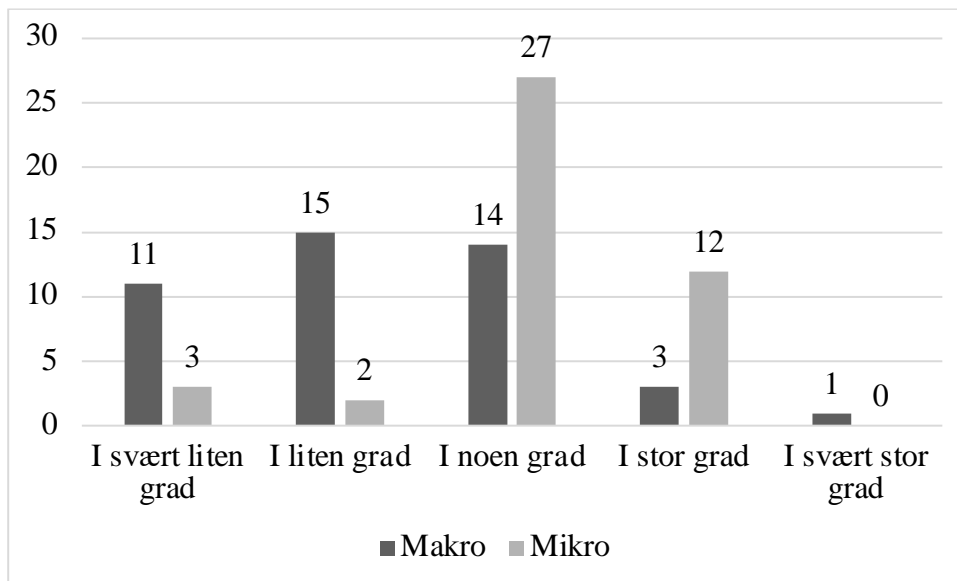


Når det gjelder spørsmålet om fokus på elevgruppen, peker både median og modus på

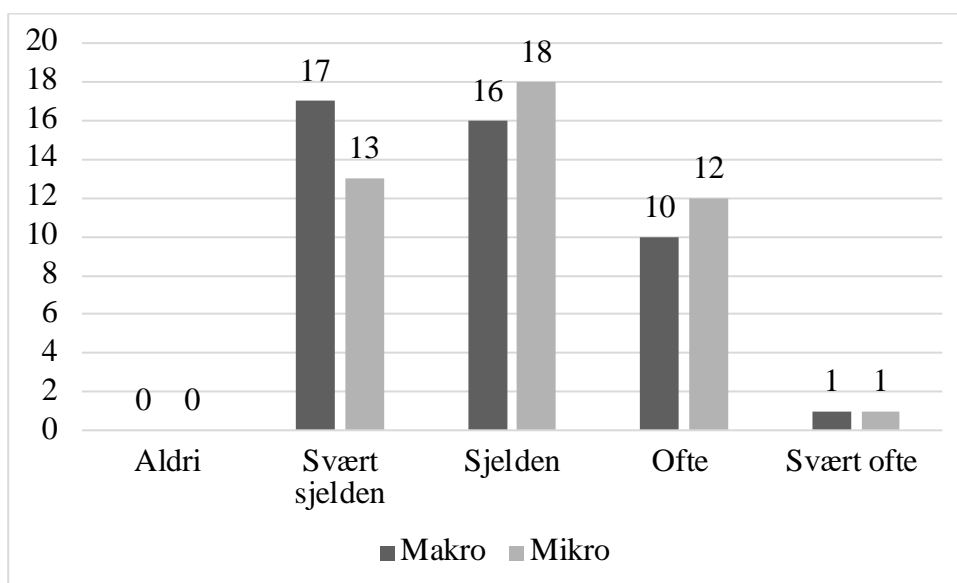
svaralternativet «i liten grad». Flesteparten av respondentene har også svart at det fokuseres i «svært liten grad», «i liten grad» eller «i noen grad». Sett fra et lærerperspektiv er det ingen av skolene som «aldri» har kapasitet til å følge opp elevene med stort læringspotensial. Svaret det er mest av er «svært sjelden», og «svært ofte» er det kun én respondent som har svart.

### **Satsing i egen praksis**

*Diagram 6. I hvor stor grad har du fokus på elevgruppen med stort læringspotensial i egen undervisningspraksis?*



*Diagram 7. Har du kapasitet til å følge opp elever med stort læringspotensial?*



Jeg har inkludert søylene fra diagrammene 4 og 5 for å gi oversikt over innsatsområder på makro- versus mikronivå. Til forskjell fra makronivå, viser grafene på mikronivå på at

elevene med stort læringspotensial blir bedre ivaretatt i egen praksis. De største forskjellene kan sees på diagrammene som tar for seg fokus. På organisasjonsnivå er det 14 respondenter som har svart at det «i noen grad» er fokus på elevgruppen. Det er derimot 27 respondenter som «i noen grad» har fokus i egen undervisningspraksis. Diagrammet som tar for seg kapasiteten er relativt lik på begge nivå. Grafen viser likevel tendenser til bedre kapasitet i lærernes egen praksis.

## **7.2 Kvalitativ tilnærming**

Å analysere dreier seg om å stille spørsmål for å lete etter svar på spørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 22). I kvalitative analyser handler det om å besvare problemstilling ved å gjøre rede for og begrunne empiri. Analysearbeidet har vært både deduktivt og induktivt (Johannessen et al., 2018, s. 38). Relevant litteratur og tidligere forskning ga meg blant annet en antakelse om hvilken teori som ga en interessant synsvinkel på oppgaven. Gjennom hele prosessen har jeg likevel måttet justere mitt teoretiske rammeverk, datamateriale og spørsmål. I og med at jeg har måttet analysere fra et annet ståsted enn mitt eget, har datamaterialet på mange måter vært med å styre oppgaven.

Tekstmaterialet fra spørreundersøkelse og intervju har vært relativt omfattende og komplekst. Det har derfor vært en krevende prosess å forsøke å håndtere innsamlet materiale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Gjennom en tematisk analyseprosess har jeg gjort et forsøk på å lete etter svar. Det innebærer fire steg: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen et al., 2018, s. 283). I forkant av analysearbeidet har jeg måttet organisere og redusere datamengden, for å få oversikt over tilgjengelig data. Koding innebærer å strukturere datamaterialet ved å sette ord på viktige poeng. Å kode gir oversikt over- og ny innsikt i datamaterialet, samt at det tilrettelegger for videre kategorisering. Kategoriseringsfasen innebærer å finne fellestrekk fra kodingen. Til slutt kommer rapportering, som vil presenteres i et eget kapittel.

Jeg har innhentet kvalitativ data fra spørreundersøkelse og intervju, og vil videre beskrive analysearbeidet for hver av dem.

### **7.2.1 Spørreundersøkelse**

Ingen av spørsmålene som ble stilt i spørreundersøkelsen hadde røtter i en konkret teori. På samme tid kunne de likevel knyttes til bestemte teoretiske begreper eller perspektiver (Johannessen et al., 2018, s. 282). Det har vært en kompleks prosess å forsøke å forstå

meningsperspektivet til respondentene mine. Til forskjell fra den kvantitative analysen, vil jeg bruke fremstillingsformer som gir en annen visuell oversikt, som jeg har vurdert at fungerer bedre i møte med tekst. Presentasjonsformen innebærer blant annet tankekart og ordskyer.

Kvalitative spørsmål som ble stilt i spørreundersøkelsen er:

1. Hvordan identifiserer du denne elevgruppen?
2. Hvordan skolen som organisasjon forholder seg til elever med stort læringspotensial? \*
3. Hvordan elever med stort læringspotensial blir ivaretatt i egen praksis? \*
4. Hvordan registrerer/kartlegger du mestringsnivået i lesing og skriving?
5. Hva gjør du som lærer for at elever med høyt læringspotensial skal sitte igjen med mestringsopplevelser i lese- og skriveopplæringen?
6. Hvilke utfordringer har du erfart i møte med elever med stort læringspotensial med tanke på lese- og skriveopplæringen?

*\*Frivillig å besvare*

### **Forberedelsesfasen**

I forkant av analysen leste jeg gjennom alle innleverte svar fra spørreskjemaet. Ved hjelp av nettskjema hadde jeg mulighet til å laste ned en PDF-fil med alle svar, som eksempelet viser her:

**Hvordan identifiserer du denne elevgruppen? Skriv kort/i stikkordsform**

- Nysgjerrige, svarer med avansert språk, kan korrigere lærere.
- Stiller mye spørsmål, trekker linjer andre ikke gjør, er nysgjerrige, dårligere i sosiale relasjoner, klovn
- Mye førkunnskap om ulike tema, stiller spørsmål, vitebegjær, ofte mer kunnskap enn jevnaldrende, løser oppgaver raskt, mestrer lekser og oppgaver lett, kjeder seg fort...
- Elever som er svært nysgjerrig, lærevillige, stiller spørsmål og har ideer og tør å utforske og finne opp ideer osv.

Side: 3/16

*Bildet er en skjermdump fra nettskjema.no*

Spørreundersøkelsen inneholdt 6 spørsmål som de 44 respondentene måtte svare på verbalt, hvorav to var frivillig å besvare. Jeg visste på forhånd at datamaterialet mitt ville ha et stort omfang med tanke på at jeg valgte å gjennomføre en spørreundersøkelse. Et annet relevant punkt er dette med å stille åpne spørsmål. Dette for å oppnå dybde og detaljer i svarene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). En annen erfaring knyttet til datamaterialet var at det var stor spredning i svar. I tillegg var det flere som misforstod spørsmål underveis. Jeg har tatt

hensyn til de nevnte momentene slik at det ikke svekker oppgavens relabilitet og validitet, som jeg tidligere var inne på.

### **Kodingsfasen**

I denne fasen ble viktige poeng fremhevet. Markeringer, stikkord og notater er hjelpemidler jeg har tatt i bruk i kodingsarbeidet, både på datamaskin og for hånd (Johannessen et al., 2018, s. 285). For å sikre at alle relevante svar ble fremhevet, gikk jeg over kodingsarbeidet flere ganger. Jeg reduserte også datamengden ved å ta bort irrelevante svar. På de fleste spørsmålene har jeg deretter brukt mentimeter til å tydeliggjøre hvilke svar som går igjen. Mentimeter er et digitalt verktøy for interaktivitet (USN, u.å., s. 1). I utgangspunktet er det en nettressurs som brukes i forbindelse med undervisning. I mitt tilfelle vil jeg ta i bruk nettressursens ordskyer for å få overblikk over innsamlede svar. Jeg vil videre ta for meg hvert spørsmål fra undersøkelsen og vise hvordan de har blitt kodet.

### ***Hvordan identifiserer du denne elevgruppen?***

Som nevnt fikk respondentene presentert Idsøes kjennetegn på elever på elever med stort læringspotensial innledningsvis i spørreundersøkelsen. Svarene ga uttrykk for at respondentene valgte ut ord fra illustrasjonen de mente var passende å bruke. Jeg har også avdekket nye ord. De fleste respondentene har skrevet i stikkordsform, som gjorde det enkelt for meg å se frekvensen av hvilke ord som gikk igjen.

Først skrev jeg ned ordene lærere identifiserte elevene med for hånd, og så deretter på frekvensen av dem. Jeg vil påpeke at noen ord ble utelukket, og andre omformulert. Dette arbeidet kunne jeg også gjort på datamaskin, men jeg synes det ble lettere å tegne tellestreker og få oversikt for hånd. Vedlagt ligger kopi av kodingsarbeidet (se vedlegg 5).

Jeg lagde flere versjoner av disse kladdearkene fordi jeg skrev om og rettet opp i ting, blant annet forsøkte jeg å gjøre om synonymer til ett felles ord. Videre har jeg brukt det nevnte verktøyet mentimeter, som gjør det mulig å vise hvilke ord som har høyest frekvens. Jeg har da skrevet svarene like mange ganger som jeg har talt de, og resultatet ble følgende når det gjelder å identifisere den aktuelle elevgruppen:





Bildet er en skjermdump fra mentimeter.com

Ordskyen gir oversikt over alle svarene jeg har inkludert i kodingsarbeidet mitt. Bruken av denne nettressursen gjorde det mulig å få en systematisk oversikt over hvordan lærere identifiserer elevgruppen. Ordene som er fremhevet er de ordene som går igjen flest ganger. Som ordskyen viser er dominerende svar at elever med stort læringspotensial stiller spørsmål, er nysgjerrige og har førkunnskap. Selv om kodingsarbeidet har vært gjort grundig, har det også ført med seg noe feil i fremstillingen. En ting å påpeke er eksempelvis at «korrigerer lærere» og «utfordrer lærere» kunne vært formulert på en annen måte, slik at et felles ord potensielt kunne dominert mer i skyen.

På tre andre spørsmål ble det brukt identisk fremgangsmåte, og jeg vil derfor bare gi oversikt over den digitale fremstillingen fra mentimeter.

**Hvordan registrerer/kartlegger du mestringsnivået i lesing og skriving?**



Bildet er en skjermdump fra mentimeter.com

**Hva gjør du som lærer for at elever med stort læringspotensial skal sitte igjen med mestringsopplevelser i lese- og skriveopplæringen?**



Bildet er en skjermdump fra mentimeter.com

**Hvilke utfordringer har du erfart i møte med elever med stort læringspotensial med tanke på lese- og skriveopplæringen?**



**Hvordan skolen som organisasjon forholder seg til elever med stort læringspotensial?**

Dette spørsmålet var frivillig å besvare og er en utdypning av lukkede spørsmål. Jeg har gått over respondentenes svar flere ganger for å hente ut materiale som svarer til intensjonen. Selv om det var frivillig å besvare dette spørsmålet, fikk jeg inn mange svar. Her var det derimot godt jeg planla for høy deltakelse, da flere av respondentene egentlig ikke svarte på spørsmålet. På samme tid motvirket et stort antall respondenter feiltolkninger, da jeg kunne legge bort irrelevante svar.

Dette spørsmålet kommer som et tillegg til to lukkede spørsmål, «I hvor stor grad har skolen din (skoleledelsen, profesjonsfellesskapet) fokus på elevgruppen med stort læringspotensial?»

og «*Har skolen din kapasitet til å følge opp elever med stort læringspotensial?*». For hånd skrev jeg opp aktuelle svar, som jeg forsøkte å markere i negativ eller positiv forstand. Se vedlegg 6 for kodingsarbeidet.

Dette er videre forsøkt systematisert og fremstilt i en digital tabell. På den ene siden trekker jeg frem utsagn fra lærere som mener skolen som organisasjon har fokus på og kapasitet til å følge opp elevgruppen med stort læringspotensial. Utsagn på andre siden er rettet til svar der det menes organisasjonen har mindre grad av fokus og sjeldnere kapasitet.

<- oftere/i større grad	i mindre grad/sjeldnere->
<ul style="list-style-type: none"> <li>- God lærertetthet</li> <li>- Tilgang på assistent</li> <li>- Ressurser som gjør det enklere å differensiere</li> <li>- Noen utfordrer såpass at de får fokus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innstilling om at de «klarer seg selv»</li> <li>- Elever som strever/ har atferdsproblemer tar tiden</li> <li>- Opp til den enkelte lærer</li> <li>- Lite kunnskap om elevgruppen</li> <li>- Ingen systematisk ordning for elevgruppen</li> <li>- Det gis ikke ekstra ressurser for tilrettelegging</li> </ul>

***Hvordan elever med stort læringspotensial blir ivaretatt i egen praksis?***

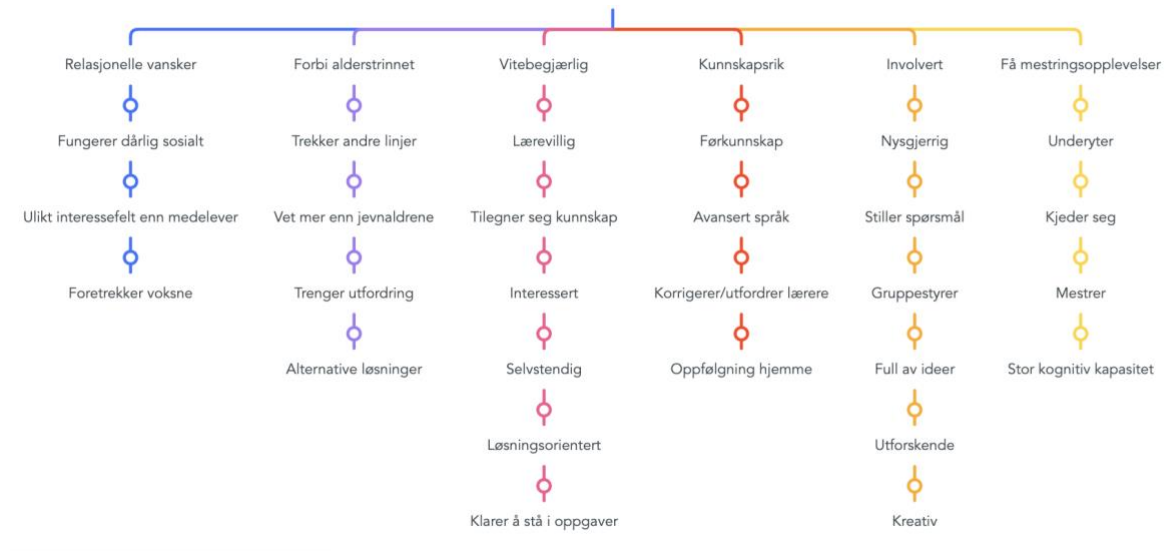
Som spørsmålet overfor, var også dette frivillig å besvare, og et tilleggssvar til to lukkede spørsmål: «*I hvor stor grad har du fokus på elevgruppen med stort læringspotensial i egen undervisningspraksis?*» og «*Har du kapasitet til å følge opp elever med stort læringspotensial?*». Jeg har brukt akkurat samme fremgangsmåte i analysearbeidet. Utsagn fra deltakende lærere presenteres med en tabell som vist nedenfor, men forskjellen er at det her knyttes til egen undervisningspraksis.

<- oftere/i større grad	i mindre grad/sjeldnere->
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppdatert kunnskap</li> <li>- Individuell tilpasning (lærelyst, åpne oppgaver, variasjon, kreativitet, valgmuligheter, stasjonsarbeid, alternative oppgaver m.m.)</li> <li>- Nivåinndelte lekser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mange elever</li> <li>- Faglig svak elevmasse</li> <li>- Mangel på pedagogisk personale</li> <li>- Mangel på tid</li> <li>- Kommer i andre rekke</li> </ul>

## Kategoriseringsfasen

Denne fasen har innebåret å reflektere over, og å bearbeide kodet data. Formålet har vært å finne mer generelle kategorier å beskrive innholdet med. Til forskjell fra kodedelen, hvor jeg tok for meg spørsmålene fra spørreundersøkelsen, tar jeg nå utgangspunkt i forskingsspørsmålene mine.

### *Hvordan identifiserer lærere elevene med stort læringspotensial?*

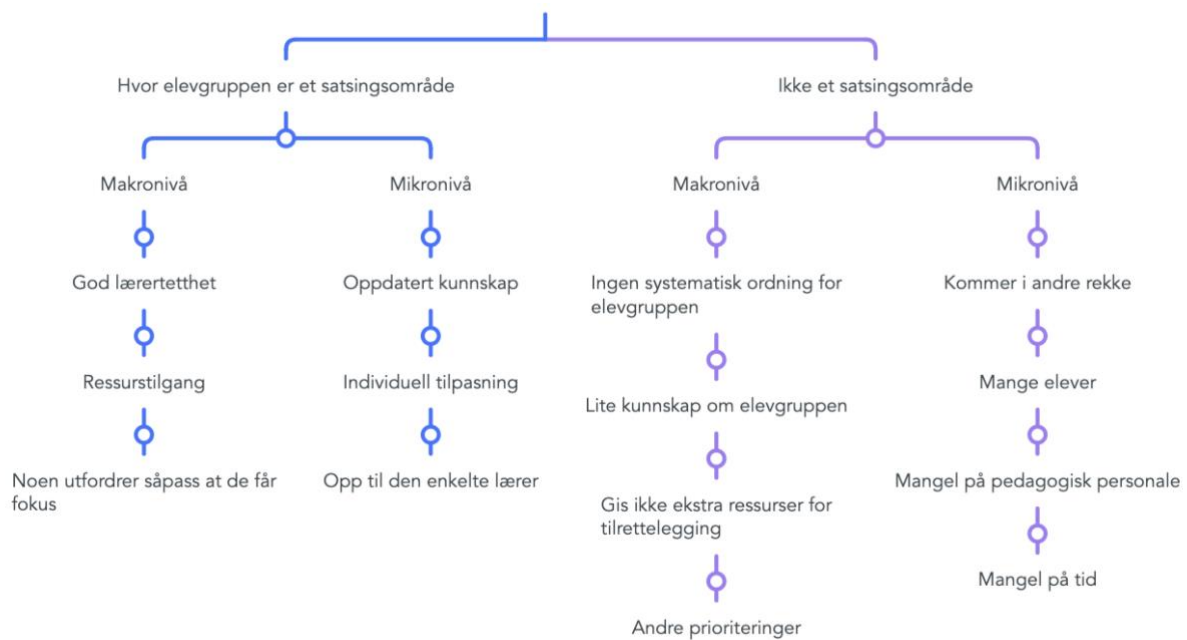


Bildet er en skjermdump fra mindmeister.com

Figuren over skal illustrere et tankekart som systematiserer informasjon visuelt. Jeg har gjort et forsøk på å lage en oversikt over generelle temaer, med passende undertemaer.

Illustrasjonen trekker frem *relasjonelle vansker*, *forbi alderstrinnet*, *vitebegjærlig*, *kunnskapsrik*, *involvert* og *få mestringsopplevelser* som sentrale begreper lærerne bruker. Noen av undertemaene passer flere steder, men jeg har her gjort et forsøk på å skille de.

***Har det blitt større fokus på elever med stort læringspotensial siden NOU 2016: 14 ble presentert?***



Bildet er en skjermdump fra mindmeister.com

Her presenteres læreres syn på arbeidet med elevgruppen på makro- og mikronivå. Illustrasjonen overfor viser til skolers ulike praksis når det gjelder satsing på elevene med stort læringspotensial. Det kan tyde på at lærertetthet og ressurstilgang er faktorer som spiller en viktig rolle når det gjelder den enkelte skolens holdning til elevgruppen. Det at elevene kommer i andre rekke, kan innebære at elevene som ikke mestrer krever mer av lærerne. Slik jeg tolker svarene, virker ikke elevgruppen med stort læringspotensial å være et satsingsområde.

I spørreundersøkelsen kommer det også frem hvilke utfordringer lærere har erfart i møte med elevene med stort læringspotensial i lese- og skriveopplæringen. Dette kan forhåpentligvis bidra til å påvirke skolens satsing elevgruppen. Nedenfor presenteres momentene lærere trekker frem når det kommer til utfordringer.

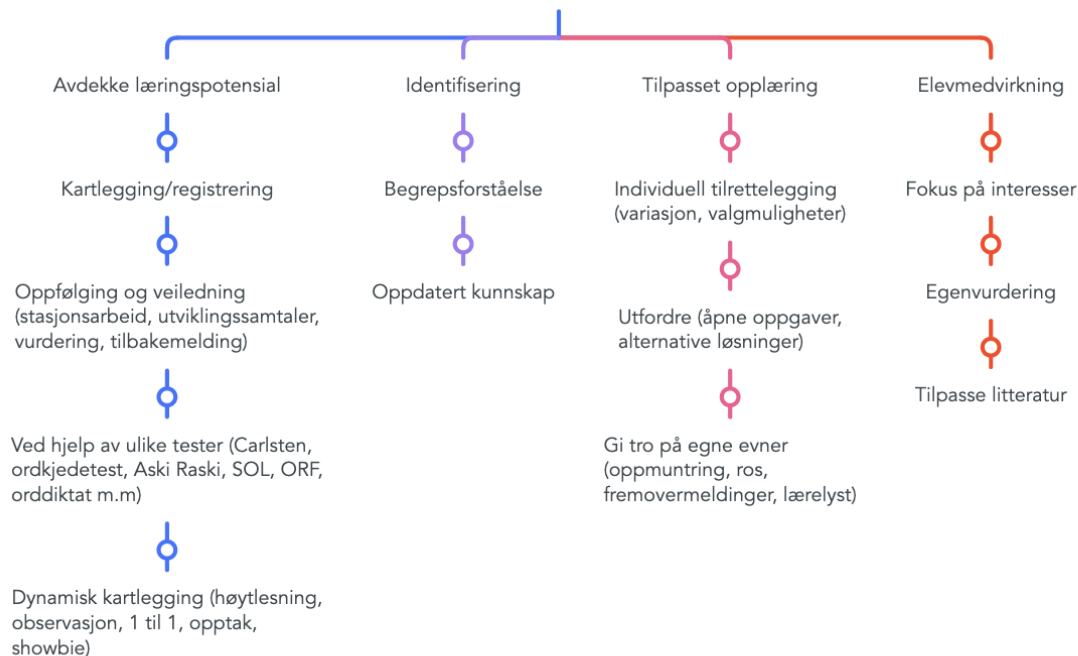
-   
 Mangel på tid (fravær blant ansatte, avdekke, ressurser)
-   
 Gi nok utfordring (motivasjon, valg av litteratur)
-   
 Yter ikke sitt beste (kommunerer ikke behov, kjedsomhet)
-   
 Samhandling (kritisk til andre, samarbeid)

Bildet er en skjermdump fra mindmeister.com

Fra undersøkelsen legges det vekt på mangel på tid, å gi nok utfordring, at elevene ikke yter sitt beste og samhandling. Grunnen til at jeg trekker utfordringer inn under dette spørsmålet,

er fordi noen av de samme momentene også framkommer i den første illustrasjonen. Med andre ord er det en sammenheng mellom utfordringer og grad av satsing på de ulike skolene.

### ***Hvilke erfaringer har lærere med å gi elever med stort læringspotensial mestringsopplevelser?***



*Bildet er en skjermdump fra mindmeister.com*

Her har jeg sett på besvarelsene fra spørreundersøkelsen og delt data inn i generelle temaer, med tilhørende undertemaer. Å avdekke læringspotensial, identifisering, tilpasset opplæring og elevmedvirkning, er i følge undersøkelsen, praksis som er med på å gi mestringsopplevelser til elevene med stort læringspotensial. De blå/lilla temaene kan relateres til det å ha kunnskaper om elevgruppen, mens de rosa/røde tematiserer tilretteleggingsarbeid.

### **7.2.2 Intervju**

Intervjuene ble utført i etterkant av spørreundersøkelsen. Jeg hadde allerede ganske mye tekstmateriale fra spørreundersøkelsen, som gjorde at intervjuene ble kortfattet. Dette, samt at kun to valgte å bli intervjuet, førte til oversiktlige opplysninger.

### **Forberedelsesfasen**

Intervjuene ble tatt opptak av og deretter transkribert. Det å skrive ned et intervju gir en bedre oversikt enn å repetere lydopptaket (Dalland, 2012, s. 180). Etter transkribering måtte jeg på

en saklig måte søke etter mening. Opptakene ble ikke slettet før prosjektet var avsluttet, for å være sikker på at jeg kunne gå tilbake hvis noe var usikkert.

### **Kodingsfasen**

På vei mot å få framstilt materialet på en oversiktlig måte, har jeg først og fremst kopiert ut teksten. Det ga meg mulighet til å bruke markeringstusj for å finne detaljer og sitater som var av interesse. I intervjuene har jeg snakket med to personer som går under person A og person B. Jeg vil beskrive og gi oversikt over hvert intervju og fremheve sitater, samt kommentere. Jeg tok utgangspunkt i en spesifikk intervjuguide, men det ble gjort endringer underveis. For å holde orden, har jeg likevel delt intervjuene inn i samme temaer. Det nevnte kodingsarbeidet ligger i vedlegg 7 til slutt i oppgaven.

### **Kategoriseringsfasen**

I denne delen av oppgaven vil jeg reflektere over intervjuenes innhold. Jeg vil se nærmere på hvordan jeg kan knytte tekstmaterialet til en overordnet helhet, som går overens med forskningsspørsmålene mine. Jeg valgte å ta for meg hvert forskningsspørsmål og deretter trekke frem relevante tema fra intervjuene. Jeg har delt intervjupersonene A og B i hver sin kolonne.

#### ***Hvordan identifiserer lærere elevene med stort læringspotensial?***

<b>Identifisering</b>	
<b>A:</b> - Har kunnskap om elevgruppen - Samarbeid med foreldre	<b>B:</b> - Møte den enkelte elev - Ansvarsoppgave å legge til rette for alle - Har kunnskap om elevgruppen

#### ***Har det blitt større fokus på elever med stort læringspotensial siden NOU 2016: 14 ble presentert?***

<b>Innsatsområder på makro- og mikronivå</b>	
<b>A:</b> - Vekt på mikronivå - Tas opp på team - Ikke ekstra ressurser	<b>B:</b> - Lite fokus på makronivå - Opp til den enkelte lærer - Svake elever tar tiden
<b>Større satsing?</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nedprioritert</li> <li>- Forsering (matte)</li> <li>- Alltid noe å jobbe med</li> <li>- Ikke større satsing</li> <li>- Andre prioriteringer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mer satsing, men blir ikke ivaretatt i praksis</li> <li>- Innstillingen om at de klarer seg bra uansett</li> </ul>
---	---

*Hvilke erfaringer har lærere med å gi elever med stort læringspotensial mestringsopplevelser?*

<b>Erfaringer i møte med elever med stort læringspotensial</b>	
<b>A:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bruke elevens styrker</li> <li>- Hjelp medelever</li> </ul>	<b>B:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gi nok utfordring</li> <li>- Oppmuntre</li> <li>- Ikke nødvendigvis merarbeid</li> </ul>
<b>Mestringsopplevelser</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevmedvirkning</li> <li>- Proksimale utviklingszone</li> <li>- Mestringsforventninger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proksimale utviklingszone</li> <li>- Mestringsforventninger</li> <li>- Motivasjon</li> <li>- Oppmuntring</li> <li>- Anerkjennelse</li> </ul>



## **8. Rapportering av funn**

Jeg vil rapportere funn fra undersøkelsene mine i lys av forskningsspørsmålene mine. Det innebærer å rapportere de kvalitative svarene fra spørreundersøkelsen sammen med kvantitativ data. På samme tid vil jeg også trekke frem resultatene fra spørreundersøkelsen og se de i forhold til svarene fra intervjuene. Det inkluderer også å presentere sitater og sammendragsbeskrivelser fra lærernes bidrag.

### **8.1 Hvordan identifiserer lærere elevene med stort læringspotensial?**

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg forskningsspørsmålet om identifikasjon av elevene med stort læringspotensial. Jeg vil presentere to funn, kunnskap om elevgruppen og kjennetegn på elevene med stort læringspotensial.

#### **Kunnskap om elevgruppen**

Generelle funn ved utvalget er at det er forholdsvis god dekning av deltakende lærere fra alle trinn i grunnskolen. Når det gjelder andel elever som anses å ha stort læringspotensial, peker undersøkelsen på at 89 % av lærerne har minst én elev innenfor denne elevgruppen. 11 % av respondentene oppgir å ikke ha noen elever. Slik jeg ser det kan det også bety at de har elever med stort læringspotensial, men at de ikke er identifisert. Stort sett svarer lærerne at de «i noen grad» eller «i stor grad» har kunnskap om elevgruppen. Det er likevel viktig å merke seg at 18 % av respondentene har kunnskap «i svært liten» eller «i liten grad».

Da jeg stilte spørsmål til intervjupersonene mine, var de begge enig i at de registrerer hvem elevene med stort læringspotensial er. De bruker derimot ikke dette begrepet gjennom intervjuet, men «flinke» og «evnerike» elever. Det kan tyde på uvisshet om benevnelser på elever som presterer høyt i skolen. En av respondentene sier:

Jeg er jo opptatt av på en måte god læring for den enkelte og likeverdig opplæring for alle, særlig som kommende spesialpedagog. Og ja jeg brenner jo for de som har ekstra utfordringer, men jeg har og blitt mer opptatt av, og det er jo og en del av faktisk av sosialpedagogen sitt ansvar å legge til rette for de evnerike også. (B)

Når intervjupersonen nevner ansvarsoppgaven om å legge til rette for alle, virker det som informanten har opparbeidet seg kunnskap om elevmangfoldet i skolen. Begge beskriver at de er kjent med begrepet tilpasset opplæring, men igjen forteller de om alt det andre som skjer og

at elevene som presterer høyt blir nedprioritert. Dette kan også virke å være en årsak til at enkelte lærere ikke har særlig kunnskap om elevgruppen.

### **Kjennetegn på elever med stort læringspotensial**

Spørreundersøkelsens respondenter har trukket frem flere stikkord de forbinder med elevene med stort læringspotensial. En respondent skriver «Grundig. Effektiv uten å slurve. Kan veldig mye på en del områder. Kan ha utfordringer sosialt. Takler ikke å gjøre det dårlig eller ikke vinne. Svarer gjerne på mer enn det man spør om». For å oppsummere er det stort spenn i svar.

I intervjuet spurte jeg om hva som skulle til for å peke ut elever som har stort læringspotensial. Begge trekker frem eksempler på situasjoner i møte med elever med stort læringspotensial. Tidligere var jeg inne på at begge lærerne har sine antagelser om hvem elevgruppen er. Både informant A og B beskriver hvordan de identifiserer elevene:

Hvis vi har samtaler i klassen rekker de opp hånden, måten de svarer på litt sånn at, du hører fort om det er det. Hvordan de tenker og hvordan de gjør oppgaver og sånn også. Hvordan de formulerer seg og at de tar ting fort og at de klarer å argumentere og fortelle hvordan de tenker. (A)

Jeg vil sammenligne dette med et svar fra spørreundersøkelsen. Der skriver respondenten «Hvordan de angriper problemer, deres mentale prosesser (når de forklarer tankegangen sin)». Disse svarene bekrefter hverandre. Parallelt med dette er det også svar som motsier hverandre. Eksempelvis skriver noen at de er tålmodig, mens andre skriver utålmodig. Elevene med stort læringspotensial blir beskrevet på flere måter. Jeg tolker det som at det er vanskelig å avdekke nøyaktig hvem dette er. Den andre informanten sier:

Jeg ser jo at de har mye forkunnskaper, at de blir fort ferdig med arbeid, og fra kunnskap som jeg kjenner til selv, så er det jo ofte sånn at de som er flinke oftere hjelper andre elever med arbeid. (B)

Jeg har analysert, og kommet frem til seks overordnede tema. For å tydeliggjøre hva respondentene identifiserer elevgruppen med, har jeg valgt å markere ordene med fet skrift: **Relasjonelle vansker, forbi alderstrinn, vitebegjærlig, kunnskapsrik, involvert og få mestringsopplevelser.**

## **8.2 Har det blitt større fokus på elever med stort læringspotensial siden NOU 2016: 14 ble presentert?**

Når det gjelder fokus på elever med stort læringspotensialet, vil jeg trekke frem nedlagt innsats på makro- og mikronivå. Jeg vil også presentere utfordringer lærere poengterer, som påvirker hvorvidt elevgruppen kan være et satsingsområde.

### **Innsatsområder på makro- og mikronivå**

Fra spørreundersøkelsen er det få som beskriver hva som blir gjort fra skoleledelsens side. Dette kan forklares med at elevgruppen ikke blir diskutert i felles personalgruppe. Det virker som skolene generelt sett har lite kapasitet til å følge opp elevgruppen. De av skolene som har god personaldekning og ressurser tilgjengelig, virker å ha en bedre innstilling. I undersøkelsen kommer det frem at skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial blir satt til side, fordi de klarer seg selv. I tillegg har skolene andre prioriteringer, eksempelvis elever som strever med å nå kompetansemål og elever med atferdsproblemer. Jeg vil trekke frem et utsagn fra en respondent fra spørreundersøkelsen:

Når det gjelder skolen som helhet er det ikke noen systematisert organisering for disse elevene, men den enkelte kontaktlærer som vurderer om eleven trenger tilpasning utover det de andre elevene får ... vi prøver å tilpasse så godt vi kan, men gjør dette i ulik grad, avhengig av den enkelte lærers kapasitet i hverdagen, og vår individuelle oppfatning av hvem disse elevene er.

De fleste lærerne fra spørreundersøkelsen er klar over hvem elevene med stort læringspotensial er, men de må også ta hensyn til ulike faktorer som påvirker arbeidssituasjonen. Noen nevner eksempelvis dette med at de har få elever og oppdatert kunnskap som gjør oppfølgingen overkommelig. «Det handler om hvordan man tenker og hvordan man ser på egen rolle som klasseleder», poengterer en annen respondent. Videre nevnes det: «Ofte er åpne oppgaver med muligheter for kreative, individuelle løsninger en god inngang, samt læringspartner. Legge opp til mye elevaktivitet som også frigjør tid for lærer til å følge opp og stimulere disse elevene ekstra.». Jeg oppfatter at lærere vet hva som kan møte elevenes behov, men at det ikke alltid blir ivaretatt i praksis.

Skolene til lærerne jeg intervjuet virker ikke å ha spesielt fokus på elever med stort læringspotensial på makronivå. Intervjuperson A nevner at de i temagrupper snakker seg imellom om forbedringer. Ingen nevner at det blir satt av tid eller ekstra ressurser fra ledelsen.

Informant B sier: «Ikke så mye satsing som det burde, kanskje fordi man tenker at de klarer seg bra uansett, mens de som er svake kan falle utfor hvis man ikke setter inn tiltak.». Det kommer derimot frem at kurstilbudene til Utdanningsforbundet og Utdanningsnytt vektlegger elevene med stort læringspotensial mer enn før. Jeg tolker at innsatsen stort sett legges til mikronivå, hvor satsingen på elevgruppen er opp til den enkelte lærer. Begge nevner kjennskapen til bruk av forsering i matematikk, men at det ikke er samme tilbud i lesing og skriving. Begge informantene er enig i at tiden går til elevene som strever med å nå kompetansemål, har atferdsproblemer og lignende.

### **Utfordringer**

Mangel på tid, å gi nok utfordringer, å ikke yte sitt beste og samhandling går igjen når det gjelder lærernes erfaringer knyttet til utfordringer i møte med elevgruppen med stort læringspotensial. Jeg vil trekke frem lærernes utdypninger.

Det som går igjen flest ganger er beskrivelsen av mangel på tid. Selv om lærerne i utgangspunktet har et ønske om å tilrettelegge, mener de at det er begrenset med tid til å dekke deres behov for stimulering av elevens potensiale. Å gjøre tilpasninger for hver enkelt elev virker å være tidkrevende å få til. «Det er en balansegang å klare å holde et nivå for disse elevene samtidig som du skal følge opp resten av klassen på et annet nivå» skriver en respondent. Det er en bred enighet om at fokuset ligger på elevene som strever.

Jeg tolker informasjon som at flere av elevene er vant med å gjøre lite og bli fort ferdig. «Det kan være vanskelig å opprettholde motivasjonen hos elevene noen ganger, jeg har erfart at de kjeder seg raskt» påpeker en respondent. Jeg tolker at kjedsomhet i dette eksempelet knyttes til det å ikke få nok utfordring. En annen respondent nevner dette med viktigheten av å gi oppgaver der de må bruke tankevirksomhet og vri hodet, slik at de blir vant til at ikke alt kommer like lett alltid. På samme tid sier lærerne at det å gi mer utfordring også kan være utfordrende. En respondent skriver «de gir opp dersom de får oppgaver som er krevende, de er vant til å seile gjennom og blir provosert dersom de må bruke tid på oppgavene». Jeg forstår dette slik at elevene ikke alltid legger ned den innsatsen som kreves. Dette kan også knyttes til begrepet «underlyter». Jeg vil trekke frem et konkret eksempel intervjuperson A trekker frem:

Når jeg stilte litt større krav til en elev, så ville han heller gjøre akkurat det samme som de andre i klassen likevel ... Eller redd for å streve litt ekstra, det er ikke alle som er i stand til det heller. Altså å stå i oppgaver selv om de er flinke. Da blir de litt late

rett og slett, at de ikke gidder. De er vant til og at ting går helt smud, og enkelt og greit, og så når de da må streve litt så er det ikke så nøye. (A)

Når det kommer til å yte sitt beste går det igjen at de opplever elevgruppen som underyttere. Jeg vil trekke frem utsagnet: «Elevene har erfaring med at "læring er lett" og kan derfor ha lite utholdenhet og svak motivasjon». Videre skrives det at «det er utfordrende å motivere til å gjøre den innsatsen som kreves, fordi noen av disse elevene mener selv at de allerede kan nok og at det ikke er mer de kan jobbe med». Selv om elevene kan, yter de ikke alltid sitt beste, og de kommuniserer heller ikke egne behov. Det er enighet om at lærernes oppgave er å finne oppgaver som motiverer og utfordrer, slik at de får unyttet sitt potensial.

Det siste punktet omhandler samhandling og samarbeid. Foreldre, medelever og lærere har ulik innflytelse på hvilken verdi skoleprestasjoner har for elevene. Lærere oppfatter at elever med lite nettverk rundt seg i større grad har behov for å bli likt av læreren. De nevner at det er et kjent problem at medelever ikke deler deres holdninger og interesser. Et funn er at elever med stort læringspotensial kan oppleve at det er utfordrende å løse oppgaver sammen med jevnaldrende, som igjen påvirker deres motivasjon. Lærernes opplevelser er at de har lite lyst til å prøve noe på initiativ fra andre. De ønsker helst komme på det selv. De er også kritiske til medelever og lærere. Et siste poeng jeg vil rekke fram, er det å finne samarbeidspartnere som de ikke trenger å hjelpe.

### **8.3 Hvilke erfaringer har lærere med å gi elever med stort læringspotensial mestringsopplevelser?**

I følge analysen erfarer lærere at å avdekke læringspotensial, identifisering, tilpasset opplæring og elevmedvirkning er praksiser som har som formål å sikre at elevene med stort læringspotensial skal sitte igjen med mestringsopplevelser i lese- og skriveopplæringen.

#### **Avdekke læringspotensial**

Å avdekke læringspotensial innebærer å kartlegge og registrere. I følge respondentene dreier det seg om oppfølging og veiledning, å ta i bruk ulike tester samt dynamisk kartlegging. Ved hjelp av blant annet utviklingssamtaler, vurdering og tilbakemelding, kan læreren gjøre seg kjent med elevenes mestringsnivå i lesing og skriving. En del av dette kan være å samtale med eleven om lesing og skriving, og deretter lage en profil. Med en profil av eleven menes at læreren utarbeider og danner seg en oversikt over elevenes interesse og smak. Bruk av testing er også et funn fra undersøkelsene som gir innblikk i hva elevene mestrer og hva de trenger å

jobbe videre med. Formelle kartleggingsverktøy, som nasjonale prøver, Carlsten lesetest og ordkjedetest blir fremhevet og tas i bruk i lærernes undervisningspraksis. Uformelle tester blir også nevnt.

En annen strategi for å avdekke læringspotensial, er ved bruk av dynamisk kartlegging. «Vi bruker ofte formativ vurdering for å kunne tilpasse tiltak til hver enkelt elev underveis. Dette gjør vi for eksempel ved å vurdere tekstene elevene skriver for å se hvilke strategier de bruker og hvilket nivå de ligger på» nevner en respondent. Gjennom observasjon, veiledet lesing og skriving kan lærere vurdere hva slags støtte og hvor mye hjelp barnet trenger for videre mestring og utvikling.

### **Identifisering**

For å sikre god undervisningspraksis må lærere kunne identifisere elevgruppen. Dette dreier seg både om begrepsforståelse og oppdatert kunnskap. Respondentene gir uttrykk for viktigheten av individuelle tilrettelegginger og individuelle forventninger. Det er tidligere nevnt at Utdanningsnytt og lignende fagkanaler, har større fokus på elevene som har potensiale til å prestere bedre i skolen. Jeg tolker at tilrettelegging derfor avhenger av i hvilken grad lærerne har opparbeidet seg kunnskap om elevgruppen.

### **Tilpasset opplæring**

Det som blir nevnt flest ganger i spørreundersøkelsen er elevenes behov for tilpasset opplæring. En ting som går igjen er betydningen av individuell tilrettelegging. Det kommer frem viktighet av variasjon og å gi elever valgmuligheter i egen undervisning. Intervjuperson B sier følgende:

Jeg prøver jo å, uten at det blir på en måte merarbeid for de, å utfordre de litt ekstra. Kanskje lese vanskeligere tekster, lese om litt mer komplisert tema. Når det gjelder skriving så tenker jeg for eksempel det å skrive mer varierte setninger, skrive mer kompliserte og lengre tekster. Som og kanskje kan fungere senere som en modell for de andre. (B)

Elevene må få tilpassede oppgaver og lesetekster som passer deres nivå. De kan også jobbe med samme oppgaver, men forventningene til sluttresultatet kan være annerledes.

Informanten beskriver videre:

Det er jo å oppmuntre de da, til at det de gjør er bra. Og så tror jeg jo ikke at det alltid vil oppleves som merarbeid siden de uansett jobber i et raskere tempo kanskje, så vil de naturligvis skrive en lengre tekst på kortere tid. Det vil nok være mer naturlig for de å bruke et mer komplisert språk. (B)

Et annet poeng er å klare å motivere til tro på egen mestring. Ved å gi tro på egne evner gjennom fremovermeldinger, ros og oppmuntring åpner det opp for lærelyst, beskriver respondentene. B sier videre at en viktig og avgjørende faktor for å mestre er det å oppleve å få til ting og få anerkjennelse for det.

Sosiale prosesser spiller også en rolle i arbeidet med å tilrettelegge. Intervjupersonene mine forteller at foreldre, medelever og voksne er viktige når det kommer til støtte og hjelp. Foreldre har eksempelvis forventninger til egne barn og kan etterspørre vanskeligere oppgaver. «De rundt eleven bidrar til mestring ved å komme med innspill som gir høyere innsikt i ting» sier B. Jeg spurte informantene om deres erfaring med elevenes opplevelse av mestring, og om de kjente til teoretiske perspektiver. Intervjuperson B forteller videre:

Lærere skal gi akkurat nok støtte til at de blir utfordret litt på egen hånd, og at når de da får til det, sant at de ikke får for mye hjelp da så vil det oppleves enda mer stort å få det til selv (B).

Her knyttes lærerens beskrivelser og Vygotskys begrep den proksimale utviklingssone sammen «Hvis læreren har klare forventninger til en elev, så er det lettere med selvpoppfyllende profeti, dette å ha positive forventninger til deg selv, og at andre har det» er et annet utsagn fra samme informant. A forestiller seg en elev i egen klasse med lave mestringsforventninger, og eksemplifiserer at eleven ikke ønsket å streve mer enn nødvendig.

### **Elevmedvirkning**

Gjennom å ta elevene med i samtalen om egen læring, vil det åpne opp for at de selv kan kommunisere læringsbehov. Et svar jeg vil trekke frem er: «Egenvurdering vil gjøre eleven i stand til å evaluere sitt eget arbeid, og bli trygg på hva som skal til for å ha utvikling i de enkelte fagene og emnene». Det kan dreie seg om å lese tekster som de uttrykker interesse for, eller å ta dem med på utvelgelsen av tekster, der de får medbestemmelse i hvilke typer tekster som kan være motiverende å lese. Dette er en fremgangsmåte som ifølge respondentene kan

gi både mestring og utfordring. Når det gjelder skriving poengterer lærerne at skriveoppdragene må gi mening og ha hensikt, slik at det ikke oppleves som merarbeid.



## 9. Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere resultatene, for å få en helhetlig forståelse av lærernes arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial. Dette med utgangspunkt i forskningsspørsmål, teori og tidligere forskning.

### 9.1 Hvordan identifiserer lærere elevene med stort læringspotensial?

Utredningen "Mer å hente, bedre læring for elever med stort læringspotensial", som jeg innledet med, viser til behovet for et felles kunnskapsgrunnlag (NOU 2016: 14, s. 5). Furnes & Jokstad (2023) peker i sin artikkel på viktigheten av å være innforstått med begrepet. Begge intervjupersonene virker å være klar over og ha kunnskap om elevgruppen. Fra kvantitativ innhentet data, vises det til at flesteparten av respondentene fra undersøkelsen min til en viss grad har kunnskap om elevene med stort læringspotensial. Det er få som ikke klarer å identifisere elevgruppen. På den andre siden er det noen som mener de ikke har elever med stort læringspotensial i sin klassegruppe. Studien til Lenvik et. al. (2022) viser til at det statistisk sett er én elev som er evnerik i enhver klasse. De antok at elever ikke ble identifisert grunnet begrenset kunnskap. Dette sammensvarer med mine funn. Det kan fremstå slik at respondentene har elever med stort læringspotensial, bare at de ikke er identifisert. Med andre ord at de ikke har nok kunnskap om elevgruppen.

Undersøkelsen tydeliggjør utfordringen med å avdekke hvem som befinner seg innenfor benevnelsen *stort læringspotensial*. Lærerne trekker frem ulike kjennetegn som de forbinder med elevene med stort læringspotensial. Som tidligere har jeg nevnt at kunnskap om benevnelsen stort læringspotensial spiller en faktor når det kommer til å identifisere elevgruppen. Lærere virker å ha lett for å tenke at det er de elevene med høy måloppnåelse i skolen (Idsøe, 2022, s. 291). Dette kommer også frem i studien til Lenvik et. al. (2022), hvor de opplyser om at elevene som underpresterer blir oversett. Lærerne i denne studien karakteriserte elevgruppen med positive egenskaper, som det å ha høy måloppnåelse. Til forskjell fra elevene som presterer høyt i skolen, er det ikke gitt at elevene med stort læringspotensial får utnyttet potensialet sitt.

Tankekartet som ble brukt i analysedelen, jf. side 44, gir innblikk i hva lærerne identifiserer elevene med. Denne illustrasjonen kan være til hjelp når det kommer til å identifisere elevgruppen. Det er derimot ikke gitt at dette hjelpemiddelet kan brukes ukritisk. Et argument er at hver enkelt elev har sin egen væremåte og at ingen er helt like. Med et kritisk blikk kan det muligens være lettere å finne ut hvem som har antydning til stort læringspotensial.

## **9.2 Har det blitt større fokus på elever med stort læringspotensial siden NOU**

### **2016: 14 ble presentert?**

Nyere forskning peker på at elevene med stort læringspotensial har fått større satsing de seneste årene (Idsøe, 2022, s. 288). Innledningsvis skrev jeg om motivasjonen min for å komme med en oppdatering på om det har skjedd noe siden utredningen fra NOU (2016: 14) ble presentert. Den gang ble det lagt frem tiltak som omhandler rammebetingelser, økt kunnskap, forskning og utdanning, samt kompetanse- og undervisningspraksis. Det kommer frem av min analyse at det i formelle sammenhenger er større vektlegging på elever med stort læringspotensial nå enn tidligere. Forskrifter, fagblad og kurstilbud understreker viktigheten av tilpasset opplæring for de som presterer høyt i skolen. I innvending til dette, peker undersøkelsene mine på at det ikke blir ivaretatt i skolens praksis.

Min undersøkelse avdekker at svært få av skolene til intervjupersonene har spesielt fokus på elever med stort læringspotensial på makronivå. Det kommer frem at eventuell innsats skjer på mikronivå, hvor satsingen på elevgruppen er opp til den enkelte lærer. En tidligere studie påpeker at det må rettes et større fokus på elever med stort læringspotensial i profesjonsfellesskapene på skolene (Jokstad & Hagenes, 2020, s. 1). En diskusjon er om den enkelte lærer vil bruke tid på elevgruppen om dette ikke tas opp på systemnivå. Det er grunner til å tro at lærerens tankeprosesser og nedlagte innsats er avhengig av sosial interaksjon, som har kobling til Vygotskys syn på læring (Woolfolk, 2014, s. 242). For at lærere skal prioritere elevene er også de avhengig av støtte på systemnivå. Informantene beskriver at det hverken blir satt av tid eller ekstra ressurser fra ledelsen. På samme tid peker undersøkelsen på at oppdatert kunnskap gir bedre grunnlag for læreres prioriteringer i egen undervisningspraksis. Det tyder på at skolens innstilling skaper rammene for enkeltlærere. Mer samhandling i personalgruppen, vil kunne skape et felles kunnskapsgrunnlag på skolene, som gir bedre føringer for læreres praksis (Woolfolk, 2014, s. 250).

I det følgende vil jeg trekke frem antagelsen om at elever med stort faglig potensial klarer seg selv uten særlig oppfølging (Børte et. al., 2016, s. 7). Når det gjelder tilpasset opplæring i skolen, skal undervisningspraksiser harmonere med elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 1). Spørreundersøkelsens funn peker på viktigheten av at elevene har noe å strekke seg etter, slik at de får utviklet ferdighetene sine, samt at de ikke mister motivasjonen fordi de for eksempel blir fort ferdig. Med læreren som støtte, har elevene som presterer utover det forventede mulighet til å utvikle seg videre i den proksimale

utviklingssonen (Woolfolk, 2014, s. 250). Gjennom sosial interaksjon kan elev og lærer sammen finne ut hvilke behov eleven har. Intervjuperson B nevner at lærere har et ansvar når det gjelder å legge til rette for den enkelte elev. I likhet med dette sier intervjuperson A at tilpasset opplæring innebærer et krav om at alle skal få opplæring etter sitt eget nivå. Til tross for presiseringen av ansvarsoppgaven de har, er det enighet om at dette er en elevgruppe som fort blir nedprioritert. I likhet med studien til Brevik & Gunnulfsen (2016), virker det som lærere har kjennskap til hvordan de kan differensiere undervisning, men at det ikke brukes aktivt.

Tidligere forskning peker på mangel på retningslinjer for evnerike elever, og at læreren derfor blir avgjørende (Lenvik et. al., 2022, s. 1). Innsatsområdet på mikronivå er, ifølge funn, opp til den enkelte læreres arbeidskapasitet og holdninger til elevgruppen. Fra tidligere forskning på feltet er det enighet som at elevene ikke får tilfredsstillende støtte (Damsgaard & Opsahl, 2016, s. 14). Oppfølgingen elevene får kommer an på hvilken innstilling den enkelte lærer har. Den ene intervjupersonen (A) nevner eksempelvis at elevene uansett har ting å jobbe med, og at det derfor ikke er et særlig problem. Det suppleres med å gi merarbeid i form av flere oppgaver, eller å hjelpe andre elever i klassen. B peker på sin side på at det burde bli større satsing. Her eksemplifiseres det med å gi utfordringer uten at det oppleves som merarbeid. Undersøkelsen som er gjort presiserer at det å klare å holde et tilpasset nivå for disse elevene, samtidig som du skal følge opp andre elever på et annet nivå, for mange lærere oppleves utfordrende. Lærernes ønske om å få til dette er der, men den faktiske tilretteleggingen virker likevel å komme i andre rekke.

Stort sett fokuseres det, både på makro- og mikronivå, på elevene som presterer svakest. Det er likevel grunner til å forbedre skoletilbudet for elevene som presterer over det forventede. Børte et. al. (2016, s. 30) løfter i sin artikkel fram at høytpresterende elever kan oppleve frafall, sosial stigmatisering og mobbing. Som det kommer frem i funnene mine, er blant annet relasjonelle vansker en identifikasjonsfaktor som går igjen når elevgruppen beskrives. Elevens sosiale miljø spiller inn på deres mestringsopplevelser. Å ikke bli anerkjent av andre i kretsen rundt seg, kan være avgjørende for hvilken mestringsforventning eleven har i møte med en oppgave. Mistrivsel er en annen avgjørende faktor for hvilken innsats som legges ned i skolearbeid (Manger, 2012, s. 39). Det er grunner til å tro at elevene med stort læringspotensial burde bli enda mer verdsatt. På den andre siden understrekes det at mangel på tid, å gi nok utfordring, underbygning og utfordringer med samhandling er faktorer som påvirker hva som kan gjøres på den enkelte skole.

### **9.3 Hvilke erfaringer har lærere med å gi elever med stort læringspotensial mestringsopplevelser?**

I dette spørsmålet er begrepet mestringsopplevelser essensielt. Funnene mine bekrefter viktigheten av å ha kunnskap om elevgruppen, strategier for å avdekke elevens behov og å gjøre tilpasninger (Idsøe, 2022, s. 288).

#### **Kunnskap om elevgruppen**

Manglende kompetanse og kunnskap blant lærere er et funn. Dette kan være en faktor som påvirker lærernes innsatsvilje når det kommer til å identifisere elevgruppen. Jokstad & Hagenes (2020, s. 1) poengterer i sin artikkel at kunnskap om elevgruppen, fører med seg positive holdninger. Lærerne som har begrenset med kunnskap om elevgruppen vil trolig ikke ha mulighet til å sikre mestringsopplevelser for disse elevene. På den andre siden peker undersøkelsen min på at de av lærerne som har oppdatert kunnskap, har bedre grunnlag for prioritering av elevgruppen i egen undervisningspraksis. Lærere etterspør mer kunnskap om, og innsikt i, elevgruppen. Intervjuperson A nevner at de i mindre grupper snakker om forbedringer. Derimot er det ikke satt søkelys spesifikt på temaet *elever med stort læringspotensial* fra ledelsen. Det er grunner til å tro at målsetningen burde være å få til bedre samhandling på skolen, der lærere får rom til å diskutere. Hvis det blir tatt opp på systemnivå, kan det bidra til forebyggings-, avdekkings- og tiltaksarbeid (Idsøe, 2022, s. 301). Funnene tyder på at det er lærere som vet hva som kan gjøres for å gi elevene mestringsopplevelser. I plenum kan lærere interagere med hverandre for å dele erfaringer. Kollegaobservasjoner og veiledning er også hjelpemidler som kan tas i bruk for å opparbeide kunnskap om elevgruppen (NOU 2023: 1, s. 159).

Respondentene og intervjudeltakerne har som kjent ulik erfaring med elevene med stort læringspotensial. En tidligere studie peker på at lærere opparbeider kunnskap ut fra egne erfaringer, og at det burde bli en større del av lærerutdanningen (Lenvik et. al., 2022, s. 170). Når det gjelder begrepsforståelse er det tidligere forsket på at ulik forståelse av evnerikdom fører med seg utfordringer i valg av undervisningspraksis (Furnes & Jokstad, 2023, s. 100). Det kan også være en utfordring å identifisere høytpresterende elever, spesielt hvis de ikke presterer på sitt potensielle mestringsnivå. Et funn er for eksempel at enkelte lærere påstår å ikke ha noen elever med stort læringspotensial. Dette kan føre til at elevene ikke får den tilpassede opplæringen de trenger, og blir undervist på samme nivå som de andre elevene.

## **Strategier for å avdekke elevenes behov**

Som verktøy til å avdekke elevers læringspotensial er kartleggings- og registreringstrategier sentralt. Fra undersøkelsene mine kommer det frem at oppfølging og veiledning, testing og dynamisk kartlegging er måter lærere måler mestringsnivået i lesing og skriving.

Når det gjelder oppfølging og veiledning, er bruk av utviklingssamtaler, vurdering og tilbakemelding funn som kommer frem gjennom undersøkelsene. Læreren skal forsøke å gi oppgaver der eleven har noe å strekke seg etter (Manger, 2012, s. 28). Sosiale systemer, intelligensskåre og personlige egenskaper påvirker elevenes behov til enhver tid. Det kan tyde på at eleven presterer forskjellig i ulike kontekster. Et funn fra spørreundersøkelsen er å lage en profil i samråd med eleven. Ved hjelp av utviklingssamtaler kan lærere samtale med elevene for å finne ut hva de synes er vanskelig og hva de er interessert i. Det kan gi læreren verdifull informasjon om elevenes styrker og svakheter. Videre tar lærere i bruk vurdering og tilbakemelding. Lærere kan påpeke hva de tidligere har mestret og hvilke områder som har potensiale for videre utvikling. Ved å ha oversikt over elevenes proksimale utviklingssone, kan læreren støtte eleven i å nå sitt potensielle mestringsnivå (Breivik, 2016, s. 19).

En annen måte å avdekke og få kunnskap om elevers læringspotensial, er gjennom formell og uformell testing. En faktor som kan påvirke avdekkingen av elevenes behov, er det norske skolesystemet og kravet til standardiserte tester. Å fokusere på resultater gjennom testing kan trolig medvirke til at elever som underpresterer ikke får anerkjennelse (Lenvik et. al., 2022, s. 170). Funn fra undersøkelsene er at lærere både tar i bruk standardiserte tester og selvutviklede tester for å måle elevenes ferdigheter i lesing og skriving. NOU 2023: 1 (s. 161) påpeker at lærere etterlyser avsatt tid og muligheter for å følge opp resultater fra kartleggingsarbeid. Lærere opplever mangelfull nytteverdi av slike prøver, som også påvirker hva som praktiseres i egen undervisning. Funn fra undersøkelsene mine peker på at fokuset ligger på elevene som strever med å nå kompetansemål.

Et annet funn er å kartlegge elevenes ferdigheter ved hjelp av dynamisk kartlegging. Vygotsky beskriver at måling av elevenes måloppnåelse må gjøres i ulike kontekster (Imsen, 2015, s. 271). En statisk test vil ikke vise hva elevene har potensiale til å mestre. Læreren må lære å kjenne elevene i ulike situasjoner. Funn fra undersøkelsen er at lærere blant annet tar i bruk formativ vurdering. For eksempel observerer og veileder lærere elevene mens de leser og skriver, for å se hva de mestrer godt og hva de strever med. Ved å gjøre dette kan læreren identifisere deres profil og undersøke hva som fungerer best for den enkelte elev. Ved å

interagere med elevene på denne måten, kan lærere bli oppmerksomme på når elevene opplever mestring.

### **Tiltak**

Når læreren er klar over, og har avdekket elevers læringspotensial, kan de videre gjøre tilpasninger i undervisningen for å gi elevene opplevelse av mestring i lesing og skriving. Utdanningsdirektoratet (2021, s. 2) bemerker at lærere må organisere opplæringen slik at elevene får oppgaver etter kunnskapsnivå, ferdigheter, prestasjoner og progresjon. I det følgende vil jeg se på hvilke tiltak lærere setter inn og kan sette inn for å gi mestringsopplevelser.

Et tiltak, som er et funn blant lærere, er å gi individuell tilrettelegging. Med dette menes å tilpasse undervisningen for å imøtekomme elevers individuelle læringsbehov. Det kan innebære variasjon, valgmuligheter og åpne oppgaver. Lærere er en del av elevenes sosiale miljø, og deres arbeid medvirker til mestringsopplevelser. Belønning, identifisering av passende nivå og konkret tilbakemelding er viktige momenter i samspillet mellom lærer og elev (Manger, 2012, s. 8). Funn peker på at lærere må finne konkrete og oppnåelige mål for å stimulere motivasjon, samtidig skal oppgavene gi mening og ha en hensikt. Lærere må underveis tenke på elevenes egne forventinger om å lykkes. Enaktive mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologisk og emosjonell tilstand er som kjent avgjørende kilder for forventinger til mestring (Bandura, 1997). Før elevene handler, reflekterer de over i hvilken grad de føler seg rustet til å ta fatt på oppgaven (Woolfolk, 2014, s. 242). Lærere har på sin side begrenset med tid å bruke på elevene som har et tilstrekkelig læringsgrunnlag.

Å øke vanskelighetsgraden er et annet tiltak som framkommer av funnene. Læreren kan gi elevene mer kompliserte lese- og skriveoppgaver som passer deres nivå. Det handler ikke om å lage et eget opplegg for disse elevene, men å differensiere innholdet ut fra elevenes profil, interesser og nivå. Det handler om å vise en vei som hverken er for utfordrende eller for lett. Lærere må passe på at de alltid har noe å strekke seg etter, slik at de forskyver sin proksimale utviklingszone (Woolfolk, 2012, s. 250). Alver (2020, s. 3) poengterer at høytpresterende elever er selvstendige, men på samme tid kan det også være at de underpresterer uten oppgaver på sitt nivå. Intervjuperson A sier at det er variasjon i hvilken innsats som legges ned, da elevene ikke ønsker å streve mer enn nødvendig. Et utsagn fra en annen respondent er at «Elevene har erfaring med at "læring er lett" og kan derfor ha lite utholdenhet og svak

motivasjon». Denne eleven vil forbli underdyt om læreren ikke ser elevens potensial. Læreren må i dette tilfellet tenke gjennom hvordan eleven skal ta nytte av evnene sine (Idsøe, 2022, s. 291).

Videre har noen av respondentene nevnt det å motivere til tro på egen mestring. Ifølge teoretikeren Bandura (i Woolfolk 2014, s. 193) vil elevene ha en forventning om i hvilken grad de ser for seg å lykkes med en oppgave. Å gi tro på egne evner gjennom ros og oppmuntring er viktig i arbeidet med elevene med stort læringspotensial, beskriver intervjuperson B. Dette kan sees i lys av Bandura (1997, s. 107) og hans tanker om verbal overtakelse. Realistisk overbevisning virker positivt inn på deres mestringsforventninger. Gjennom positiv respons på nedlagt innsats vil eleven få følelsen av å mestre (Manger, 2012, s. 28). Dette kan bidra til å skape mer motivasjon i videre lese- og skriveutvikling.

Jeg vil nå diskutere hvordan elevmedvirkning gir positive utslag på mestringsopplevelser. Elevmedvirkning kan bidra til at læreren får innsikt i elevenes mestringsforventninger i møte med en oppgave. Utsagnet «egenvurdering vil gjøre eleven i stand til å evaluere sitt eget arbeid, og bli trygg på hva som skal til for å ha utvikling i de enkelte fagene og emnene» kan knyttes til enaktive mestringserfaringer. Tidligere nederlag eller suksess bestemmer hvilke læringsbehov eleven har (Bandura, 1997, s. 86). Ved å medvirke i egne læreprosesser kan det motvirke undersøkelsens påpekte utfordringer; underprestering og det å få for lite utfordring (Alver, 2020, s. 3). For å motvirke utfordringer når det gjelder samhandling, kan elevene være med å bestemme organiseringen av læringen. Eksempelvis å ønske seg samarbeidspartnere de vil jobbe med.

Elevmedvirkning er en del av en sosial prosess. Et annet moment jeg vil trekke frem blant undersøkelsens funn er sosiale tiltak. Innsatsen som legges ned av elevene påvirkes av de sosiale prosessene de er en del av. Lærere, foresatte og medelever er av betydning når det kommer til trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Å bli anerkjent i fellesskapet er også av betydning. I innvending mot dette peker funn på at de høytpresterende elevene har få jevnaldrende i nettverket sitt. Dette kan påvirke elevenes mestringsforventninger når det gjelder vikarierende erfaringer. Innsatsen som legges ned påvirkes av sosiale modeller, imitasjon og observasjon. Intervjuperson A eksemplifiserer at når en elev fikk vanskeligere oppgaver ønsket den heller å gjøre som medelevene. Dette kan kobles med at eleven heller vil bli godtatt av elevgruppen, enn å streve for å oppnå gode

prestasjoner (Manger, 2012, s. 29). Når det gjelder sosiale prosesser, peker funn på at positive forventninger, oppmuntring og innspill på et noe høyere nivå styrker mestringsopplevelsen.



## 10. Konklusjoner og anbefalinger

Formålet med dette prosjektet var å undersøke problemstillingen *På hvilke måter kan lærere stimulere til mestringsopplevelser for elevene med stort læringspotensial i lesing og skriving?*

Siste delen av oppgaven innebærer konklusjoner om hva de aktuelle lærerne gjør for å stimulere elevenes mestringsopplevelser i lesing og skriving, samt anbefalinger av hvordan skoler kan støtte elevenes videre utvikling og deres opplevelser av mestring i lesing og skriving.

Om jeg skulle velge ut et sentralt funn fra min spørreundersøkelse, vil jeg klart konkludere med at det er innsatsen som legges ned fra den enkelte lærer som er avgjørende for elevenes mestringsopplevelser. De aktuelle elevene blir ofte tilsidesatt i lærerens hverdag grunnet andre plikter som kaller. På samme tid peker undersøkelsen på at de deltakende lærerne har gode intensjoner. Elever med stort læringspotensial trenger personalisert differensiering. Det er altså ikke en standard løsning. Som for andre utfordringer i skolen, er ressurstilgang sentralt.

I skolen må det prioriteres mer tid til og innsats for å få til gode læringsprosesser. Test er den mest brukte metoden for å avdekke elevers ferdigheter i lesing og skriving. Tester har begrensinger, da dette bare gir svar på én bestemt vurderingssituasjon. Dynamisk kartlegging er nødvendig for å fange opp elever med stort læringspotensial. Jeg er enig i det som sies om at å se eleven i ulike kontekster er nødvendig for å organisere opplæringen etter kunnskapsnivå, ferdigheter, prestasjoner og progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Elevmedvirkning, å motivere til tro på egen mestring, å øke vanskelighetsgrad og å imøtekomme elevenes individuelle læringsbehov er tiltak lærere til en viss grad legger til rette for, men dette må få høyere prioritet.

Jeg vil oppsummere med at min undersøkelse gir for lite grunnlag for en klar konklusjon knyttet til hva som må til for å stimulere til mestringsopplevelser for denne elevgruppen. At så få lærere prioriterte å svare på min spørreundersøkelse kan være et slags tegn på at lærerne har for lite tid til å utføre sine kjerneoppgaver, og da velger bort alt som ikke er «må-oppgaver». På samme tid vil jeg påstå at undersøkelsen bidrar til økt oppmerksomhet rundt problemstillingen. Jeg mener å ha framskaffet et tilstrekkelig grunnlag for å kunne gi noen anbefalinger for hvordan skoler videre kan støtte elevenes utvikling og deres opplevelser av mestring i lesing og skriving.

Mangel på tid, å gi nok utfordring, underbygning blant elevene og utfordringer med samhandling er faktorer som påvirker hva som kan gjøres på den enkelte skole. Det kommer tydelig frem at lærere har begrensede ressurser og tid til bruk på elevene som har et tilstrekkelig læringsgrunnlag. For å støtte elevenes videre utvikling og deres opplevelser av mestring i lesing og skriving, er det behov for medmenneskelig interaksjon. Lærere må i større grad ha positive forventninger, oppmuntre og komme med innspill på noe høyere nivå. Samtidig vil det, i dagens skoler, være umulig å tilpasse oppgavene tilstrekkelig til hver enkelt elev i en klasse. Jeg ser for meg at det må gjøres en slags «grovtilpasning», der undervisningen tilpasses for å imøtekomme ulike behov i gruppen.

Noe av det viktigste blir å skape et felles kunnskapsgrunnlag. Trolig blir noen elever med ubenyttet potensiale undervist på samme nivå som andre elever. Dette har sammenheng med mangelen på retningslinjer. I skolen har lærere ulik forståelse av evnerikdom, og møter elevgruppen basert på egne erfaringer. Det vil gi bedre rammer om lærere har opparbeidet seg kunnskap om, og klarer å identifisere, elevgruppen. Min anbefaling er at enda flere lærere tilbys kurs og kompetansepakker. Lærere må videre få mer tid, avsatt fra et organisatorisk nivå, til å gjennomføre kunnskapsdeling og dialog om denne elevgruppen. Det må i mindre grad avhenge av deres eget initiativ. Det er avgjørende å anerkjenne elevgruppen fra et organisatorisk nivå, da dette kan påvirke lærernes holdning og praksis positivt. Ved å implementere strategier og tiltak på dette nivået kan vi legge til rette for en mer tilpasset opplæring for høytpresterende elever i skolen.

## Referanseliste

- Alver, V. (2020). *Lærerrommet: Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen?* Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/larerrommet-hva-betyr-elevmedvirkning-i-fagfornyelsen/>
- Bakken, B. (2012) *Mestring skaper arbeidsglede*. Idebanken. <https://www.idebanken.org/inspirasjon/artikler/mestring-skaper-arbeidsglede>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company
- Barneombudet, Elevorganisasjonen, FUG, Redd Barna, UngOrg, Unicef & Voksne for Barn (2019). *Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt*. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medvirkningshefte.pdf>
- Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2016). *Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial*. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 212–234. <https://doi.org/10.5617/adno.2554>
- Buli-Holmberg & Ekeberg (2016): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2016/evnerike-elever-og-elever-med-stort-laringspotensial.-en-forskningsoppsummering>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Opsahl, M. (2016). «Det smarteste var å ikke være smart» – evnerike elevers skolelivskvalitet. *Spesialpedagogikk*, 16 (06), s. 40–53.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Universitetsforlaget.
- Furnes, G. H. & Jokstad, G. S. (2023). Evnerikebarn – begreps- og verdimangfold til besvær? I I. M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 86–102). Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haug, P., Jenssen, E. S., Krumsvik, R. J., Lund, Ø., Munthe, E., Ohnstad, F. O., Postholm, M. B., Roald, K., Skarpenes, O., Sæverot, H. & Westergård, E. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Høyskoleforlaget

- Idsøe, E. M. C. (2022). Tidlig innsats for barn og unge med stort læringspotensial. I Bjørnsrud, H. I. & Nilsen, S. (Red.), *Tidlig innsats – i en skole for alle?* Cappelen Damm Akademisk. s. 287–302.
- Imsen, G. (2015): *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg). Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P.A. (2016) *Samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget
- Jokstad, G. S. & Hagenes, T. (2020). *Elever med stort læringspotensial – en kunnskaps- og holdningsutfordring?* <https://doi.org/10.52145/DWJX8017>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Larsen, H. (2022). *Utfordrende flink*. NRK. [https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/x1/talentyrking-i-norsk-skole-skaper-debatt-1.15635785?fbclid=IwAR2LzzP9rWzKtPmO83CZ\\_Dd7lzFM6kN0n1CU4ldZOTJNw9AccLjOdKogYG8](https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/x1/talentyrking-i-norsk-skole-skaper-debatt-1.15635785?fbclid=IwAR2LzzP9rWzKtPmO83CZ_Dd7lzFM6kN0n1CU4ldZOTJNw9AccLjOdKogYG8)
- Lenvik, A., Jones, L. Ø & Hesjedal, E. (2022) *Teachers' perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: A descriptive study with primary and secondary teachers*. <https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2138796>
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Departementenes servicesenter. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/>
- Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial - tilpasset opplæring*. Vigmostad og Bjørke AS Pedlex

- Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm
- Strandos, H. S, Vikdal, R. Å. & Bjørhusdal, E. (2017, 01.09). *Begynneropplæring i norsk for fagleg sterke elevar*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/begynnaropplaring-i-norsk-for-fagleg-sterke-elevar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Grunnskolen Informasjonssystem (GSI)*. <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#a159032>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.) *Mentimeter*. Enhet for Digitalisering og Utdanningskvalitet. <https://edu.usn.no/mentimeter/>
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – E-post med forespørsel om å svare på spørreundersøkelse

Hei,

Jeg, Anette Rosnes, studerer nå siste året på lærerutdanningen 1-7. Denne våren skriver jeg master i profesjonspedagogikk, om det å stimulere elever med stort læringspotensial på småskoletrinnet.

Som en viktig del av masteroppgaven sender jeg nå ut en liten spørreundersøkelse til ulike skolars felles epost. Håper det lar seg gjøre å videresende til aktuelle lærere ved skolen, og at de kan bruke noen minutter på å svare på undersøkelsen – (link)

Fint om jeg får tilbakemelding om det ikke lar seg gjøre eller om det skulle være noen spørsmål.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen,

Anette Rosnes, student v/ NLA Høgskolen

## **Vedlegg 2 – Informasjonsskriv**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Mestringsopplevelser for høytpresterende på småskoletrinnet – med fokus på lesing og skriving»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan lærere jobber for at elever med høyt læringspotensial skal få mestringsopplevelser i de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving. Her får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Målet med undersøkelsen er å få innsikt i hvordan lærere identifiserer elevene med stort læringspotensial, samt hvordan skoler og lærere tilpasser undervisningen slik at disse elevene sitter igjen med mestringsopplevelser.

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

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

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

Hvis du er lærer i småskolen, vil jeg sette stor pris på om du vil sette av litt tid (ca. 20 min) til å svare denne spørreundersøkelsen. Jeg spør deg om å delta da jeg trenger et stort antall respondenter for å svare på problemstillingen min.

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

Du deltar ved å fylle ut et spørreskjema som inneholder spørsmål knyttet til den aktuelle elevgruppen. Det er frivillig å delta, men jeg er avhengig av din deltakelse for å få et tilstrekkelig datagrunnlag i min masteroppgave. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke kunne spores hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. *OBS! Du vil til slutt få et spørsmål om å stille til intervju. Du kan frivillig legge igjen e-postadressen din hvis du ønsker og har mulighet til å stille til dybdeintervju i etterkant. Det kan hjelpe meg til å dekke over om noe fra spørreundersøkelsen ikke er utfyllende nok.*

#### **Ditt personvern - hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger?**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har presentert i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare student og veileder som har tilgang til informasjonen. Noe fra undersøkelsen kan bli omtalt i

seminargruppe, men jeg vil da passe på at ingen identifiserbare opplysninger blir presentert. For at ingen skal få tak i personlige opplysninger lagres datamaterialet på OneDrive ved kryptert koblingsnøkkel.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 22.05.2023, etter denne datoen vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. *Om det skulle bli aktuelt med intervju vil jeg slette lydopptak fra intervjuet når jeg har skrevet ned det som har blitt snakket om, og selvfølgelig anonymisere dette.*

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- NLA Høgskolen v/Turid Løyte Harboe, Telefon: 90536525 Epost: [turid.harboe@nla.no](mailto:turid.harboe@nla.no)
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau, Telefon: 55540749 Epost: [personvernombud@nla.no](mailto:personvernombud@nla.no)

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

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 532115 00.

**Jeg ser frem til å motta din besvarelse.**

**På forhånd tusen takk for hjelpen!**

**Med vennlig hilsen,**

**Anette Rosnes, student v/ NLA Høgskolen**



## Vedlegg 3 – Spørreundersøkelse

### 1. Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial». \*

Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen

Sideskift

Side 2

Obligatoriske felter er merket med stjerne \*

### 2. Identifisering av elever med stort læringspotensial

Typiske forskjeller mellom "skoleflinke" og elever med stort læringspotensial. Les gjerne gjennom før du svarer på undersøkelsen.

Skoleflinke	Elever med stort læringspotensial
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interessert	Er svært nysgjerrige
Er oppmerksomme	Er mentalt og fysisk involvert
Har gode ideer	Har ville, rare ideer
Arbeider hardt	Er lekne, men gjør det godt på prøver
Svarer på spørsmålene	Diskuterer detaljert, utbroderer
Er i toppen i alderstrinnet	Er forbi alderstrinnet
Lytter med interesse	Viser sterke følelser og meninger
Lytter lett	Vet allerede
6-9 repetisjoner før mestring	1-2 repetisjoner før mestring
Forstår ideer	Bygger abstraksjoner
Liker jevnaldrende	Foretrekker voksne
Forstår meningen	Trekker slutninger
Fullfører oppgaver	Starter prosjekter
Er mottakelig	Er intens
Kopierer presist	Skaper nytt
Liker skolen	Liker læring
Tar til seg informasjon	Bearbeider informasjon
Tekniker	Oppfinner
Foretrekker enkle, endefremme prestasjoner	Trives best med kompleksitet
Er bevisste	Er ivrig observerende
Er fornøyd med egen læring	Er svært selvkritisk
Oppfører seg som man skal	Blir klassens klovn
Liker rutine	Kjemper mot rutine

Hvilket trinn jobber du på?

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

1. trinn


2. trinn

3. trinn

4. trinn


5.-7.trinn

I hvor stor grad føler du at du har kunnskap om elever med stort læringspotensial? \*


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

- ✓ Velg ...
- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

I hvor stor grad anser du at har stort læringspotensial? \*


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

Hvor stor del av elevgruppen din anser du at har stort læringspotensial? \*


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

- ✓ Velg ...
- Ingen
- En til to elever
- To til fire elever
- Flere enn fire elever

Hvor mange elever i elevgruppen? Skriv kort/i stikkordsform \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

Hvordan identifiserer du denne elevgruppen? Skriv kort/i stikkordsform \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

 Sideskift

### 3. Har fokus på elever med stort læringspotensial blitt en større satsing i norsk skole?


Hvordan skolen som organisasjon forholder seg til elever med stort læringspotensial

I hvor stor grad har skolen din (skoleledelsen, profesjonsfelleskapet) fokus på elevgruppen med stort læringspotensial? \*


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

- ✓ Velg ...
- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad


Har skolen din kapasitet til å følge opp elever med stort læringspotensial? \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»


Har skolen din kapasitet til å følge opp elever med stort læringspotensial? \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

- ✓ Velg ...
- Aldri
- Svært sjelden
- Sjelden
- Ofte
- Svært ofte

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

Utdyp kort/i stikkordsform

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

## Hvordan elever med stort læringspotensial blir ivaretatt i egen praksis

I hvor stor grad har du fokus på elevgruppen med stort læringspotensial i egen undervisningspraksis? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

✓ Velg ...

I svært liten grad

I liten grad

I noen grad

I stor grad

I svært stor grad

læringspotensial».»

elever med stort læringspotensial? \*

alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

Har du kapasitet til å følge opp elever med stort læringspotensial? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

✓ Velg ...

Aldri

Svært sjelden

Sjelden

Ofte

Svært ofte

læringspotensial».»

alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

Utdyp kort/i stikkordsform



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»



Sideskift

## 4. Mestringsopplevelser i ferdighetene lesing og skriving

Hvordan registrerer/kartlegger du mestringsnivået i lesing og skriving? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

Hva gjør du som lærer for at elever med høyt læringspotensial skal sitte igjen med mestringsopplevelser i lese- og skriveopplæringen? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

Hvilke utfordringer har du erfart i møte med elever med stort læringspotensial med tanke på lese- og skriveopplæringen? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

Sideskift

## 6. Spørsmål om å delta i intervju

*Jeg har videre planer om å få mer utdypende svar fra 2-3 respondenter. Hvis du kunne tenke deg å ta del i et intervju i etterkant av spørreundersøkelsen, kan du legge ved e-postadressen din, og jeg vil da ta kontakt med aktuelle deltakere.*

Legg ved din e-postadresse her hvis du vil delta i intervju (frivillig)



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen» er valgt i spørsmålet «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial».»

**Tusen takk for deltakelsen!**

Med vennlig hilsen

Anette Rosnes, student ved NLA Høgskolen

## **Vedlegg 4 – Intervjuguide**

### **Mestringsopplevelser til elever med stort læringspotensial i lesing og skriving.**

Spørsmål 1. Skoleledelsen har en stor innvirkning når det gjelder skolens helhetlige arbeid. Er elever med stort læringspotensial en del av skolens fokusområder? Da tenker jeg på om det blir det tatt opp i plenum, står det i rammeplaner, har dere ressurser osv.? eller er det noe du må finne ut av og bruke tid på selv?

Spørsmål 2. Ofte er det jo slik at tiden går til elevene som strever med å nå kompetansemål, har atferdsproblemer o.l., som jo er forståelig en presset prioriteringssituasjon. For å forbedre skoletilbudet for elever med stort læringspotensial, anbefalte et utvalg en rekke tiltak i 2016. Vil du si at fokuset på elever med stort læringspotensial har blitt en større satsing i norsk skole siden det? Hvorfor/hvorfor ikke?

Spørsmål 3. Fra hvor har du opparbeidet deg kunnskap om hvordan identifisere elevene med stort læringspotensial?

Spørsmål 4. Hvis du eksempelvis har en ny elevgruppe, hva føler du skal til for at du kan peke ut elever innenfor gruppen som har «stort læringspotensial».

Spørsmål 5. Jeg er kjent med at mange kjeder seg, underpresterer, mister motivasjon o.l. på tross av sitt høye potensial. Hvilke erfaringer har du i møte disse elevene, hva tenker du har vært det viktigste for at de skal føle seg «sett»?

Spørsmål 6. Har du noe erfaring med hvordan/når de opplever mestring? Eksempelvis knyttet til begrepene elevmedvirkning, den proksimale utviklingszone eller mestringsforventninger? Kjenner du til annen forskning eller noen teoretiske perspektiver om temaet?

### Vedlegg 5 – Hvordan identifiserer du denne elevgruppen?

ord/svar	frekvens
nysgjerrig	IIII IIII
avansert språk	II
korrigerer lærere	I
stiller spørsmål	IIII IIII II
trekker linjer andre ikke gjør	IIII
dårlig i sosiale relasjoner	II
klovn	IIII
førkunnskap	IIII IIII
vitebegjær	III
mer kunnskap enn jevnaldrene	IIII

### Vedlegg 6 – Hvordan skolen som organisasjon forholder seg til elever med stort læringspotensial?

o	"klarer seg selv"
o	andre prioriteringer
o	opp til den enkelte lærer
o	lite kunnskap om elevgruppen
+	god lærertetthet
+	ressurser
o	gis ikke ekstra ressurser for tilrettelegging assistent
+	noen utfordrer såpass at de får fokus
+	assistent
o	ingen systematisk ordning for elevgruppen

## Vedlegg 7 – Kodet intervju

### Intervju 1:

Utdrag	Kommentar
<b>Tema 1. Innsatsområder på makro- og mikronivå</b>	
<p>Intervjuer: Skoleledelsen har en stor innvirkning når det gjelder skolens helhetlige arbeid. Er elever med stort læringspotensial en del av skolens fokusområder? Da tenker jeg på om det blir tatt opp i plenum, står det i rammeplaner, har dere ressurser eller er det på en måte noe dere må stå som enkeltlærere om?</p> <p>A: Nei, det blir jo ikke tatt opp, det er jo mer sånn på klassenivå at vi må gjøre selv.</p> <p>Intervjuer: Det er ikke noe som blir tatt opp i profesjonsfellesskap?</p> <p>A: Det gjør vi ikke, det er mer at vi kanskje som team snakker om at vi har jo den og den som har ja sånn som trenger litt mer utfordringer og så at vi snakker sammen og kommer med litt tips og ideer.</p> <p>Intervjuer: Og det blir heller ikke satt av ekstra ressurser?</p> <p>A: Nei, nei</p>	<p>- Vekt på mikronivå</p> <p>- Ikke ekstra ressurser</p>
<b>Tema 2. Større satsing?</b>	
<p>Intervju: Et utvalg kom med tiltak i 2016 for å heve tilbudet for disse, hva tenker du om det?</p> <p>A: Ja, det heter jo tilpasset opplæring, så alle har jo egentlig krav på opplæring etter sitt eget nivå, men det er jo så mye annet, ikke sant, så da blir det hele tiden nedprioritert (...) Det er jo ting å gjøre som å finne tilpassede bøker, eller for eksempel så kan du jo sette de opp (...) Men samtidig så jeg føler jo ikke at det er noe sånt sånn problem for alle ja at alle har noe de trenger å jobbe med. Jeg tenker sånn hvis jeg har hatt noen som har vært veldig flinke i matematikk så har de</p>	<p>- Nedprioritert</p> <p>- Forsering (matte)</p> <p>- Alltid noe å jobbe med</p> <p>- Ikke større satsing</p> <p>- Andre prioriteringer</p>



<p>kanskje strevd med å føre ordentlig eller noe sånt, altså de <b>har alltid noe som de kan jobbe med</b>. Selvfølgelig er det jo sikkert de som burde fått enda mer utfordringer, men en <b>prioriterer jo alltid de som er svakest</b>.</p> <p>Intervjuer: Du føler på en måte ikke det har blitt noe større satsing?</p> <p>A: Nei</p>	
<p><b>Tema 3. Identifisering</b></p>	
<p>Intervjuer: Hva skal til for å peke ut elever som har stort læringspotensial?</p> <p>A: Jeg føler jo at vi merker det <b>ganske fort</b> med at hvis vi har samtaler i klassen at de rekker opp hånden, måten de svarer på litt sånn at, du hører fort om det er det. Hvordan de tenker og ja hvordan gjør oppgaver og sånn, også hvordan de formulerer seg og ja at de tar ting fort, og at de klarer å argumentere og fortelle hvordan de tenker.</p> <p>Intervjuer: Er det noe i samarbeid med foreldre også eller?</p> <p>A: Når du har samtaler med <b>foreldre</b> så er det jo litt sånn at de og spør om de kan få litt vanskeligere oppgaver, kan du kan du sende med hjem noe altså at det er jo noen foreldre som er sånn at ja at de også ser det og at de vil at ungene skal ha litt mer utfordring.</p>	<p><i>-Har kunnskap om elevgruppen</i></p> <p><i>- Samarbeid med foreldre</i></p>
<p><b>Tema 4. Erfaringer i møte med elever med stort læringspotensial</b></p>	
<p>Intervjuer: Fra undersøkelsen er jeg kjent med at mange kjeder seg, underpresterer, mister motivasjon o.l. på tross av sitt høye potensial. Da lurer jeg på hva som har vært det <b>viktigste</b> for at de skal føle seg sett?</p> <p>A: Jeg tenker jo at de kan være med og når de er ferdige med sine ting sant at de kan være med å <b>hjelpe de andre</b> synes jo at det er litt stas og hjelpe og forklare og sånt.</p>	<p><i>- Bruke elevens styrker</i></p>

## Tema 5. Mestringsopplevelser

Intervjuer: Har du erfaring med hvordan de opplever mestring, kjenner du til noe forskning eller teoretiske perspektiver?

A: Ja, jeg kommer ikke på noe, jeg sitter og studerer selv og jeg er veldig dårlig på sånn, når vi har jobber i mange år så blir man ikke så veldig teoretisk.

Intervjuer: Vi har eksempelvis begrepet elevmedvirkning, det har jo kommet inn nå i LK20, det handler på en måte litt om å la elevene være med i egen læringsprosess. Eksempelvis å velge ut bøker, velge ut læremåte etc., er det noe som gjøres i klasserommet?

A: Hvis jeg ser at de synes at ting begynner å bli litt kjedelig så hender det jo at man spør **hva tenker du** at vi kan gjøre for at du skal synes at dette er litt greiere å være på skolen. Så har jeg jo også opplevd foreldre forventer og at de selv liksom hvis barna synes dette er litt kjedelig men så sier du ja men da kan du **bestemme litt av hvordan du vil gjøre det** og så har vi kanskje kommet med noen forslag men når man da skal snakke om dette de har gjort og hva har du kommet fram til. «Nei jeg har gjort det, jeg har ikke», sant. Altså nå tenker jeg på et konkret eksempel som jeg har hatt og som hele tiden lå over meg med når han jeg **stilte litt større krav til**, ja så ville han heller gjøre akkurat det samme som de andre i klassen likevel.

Intervjuer: Det er jo litt sånn som i begrepet mestringsforventninger. At vi på en måte ikke vil gå inn med høye mestringsforventninger, eksempelvis for at de da er redd for å feile kanskje?

A: Eller **redd for å streve litt ekstra**, det er ikke alle som er i stand til det heller. Å stå i oppgaver selv om de er flinke, blir de litt late rett og slett, at de ja ikke gidder

- *Elevmedvirkning*

- *Proksimale*

*utviklingszone*

- *Mestringsforventninger*

<p>(...) de er vant til og at ting går helt smud, og enkelt og greit, og så når de da må streve litt så er det ikke så nøye.</p> <p>Intervjuer: Ja, at de vil ikke ta med ekstra arbeid og kanskje bruke litt mer tid på lekser?</p> <p>A: ja, de har det helt greit som de har det nå.</p>	
---	--

## Intervju 2:

Utdrag	Kommentar
<b>Tema 1. Innsatsområder på makro- og mikronivå</b>	
<p>Intervjuer: Skoleledelsen har en stor innvirkning når det gjelder skolens helhetlige arbeid. Er elever med stort læringspotensial en del av skolens fokusområder? Da tenker jeg på om det blir det tatt opp i plenum, står det i rammeplaner, har dere ressurser osv.? eller er det noe du må finne ut av og bruke tid på selv?</p> <p>B: Jeg føler jo ikke at det er så mye satsing i lesing og skriving, det er mer opp til den enkelte læreren. Men jeg vet at vi for eksempel har forsering i matte (...) Bli ikke gjort noe tilpasning fra ledelsen og heller ikke i profesjonsfelleskap (...) Tiden går til svake elever.</p>	<p>- Lite fokus på makronivå</p> <p>- Svake elever tar tiden</p>
<b>Tema 2. Større satsing?</b>	
<p>Intervjuer: Ofte er det jo, som du sier, at tiden går til elevene som strever med å nå kompetansemål, har atferdsproblemer o.l., som jo er forståelig en presset prioriteringssituasjon. For å forbedre skoletilbudet for elever med stort læringspotensial, anbefalte et utvalg en rekke tiltak i 2016. Vil du si at fokuset på elever med stort læringspotensial har blitt en større satsing i norsk skole siden det? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>B: Ja, når jeg leser for eksempel på utdanningsnytt og sånn ja, og når jeg ser på kurstilbudene til utdanningsforbundet så ser jeg at det er mer og mer</p>	<p>- Mer satsing, men blir ikke ivarettatt i praksis</p> <p>- Innstillingen om at de klarer seg bra uansett</p>

<p>kanskje (...) Ikke så mye satsing som det burde, kanskje fordi man tenker at de som klarer seg bra uansett, mens de som er svake kan dette utfor hvis man ikke setter inn tiltak.</p>	
<p><b>Tema 3. Identifisering</b></p>	
<p>Intervjuer: Hvor har du opparbeidet deg kunnskap om å identifisere elevene med stort læringspotensial?</p> <p>B: Jeg er jo opptatt av god læring for den enkelte og likeverdig opplæring for alle, særlig som kommende spesialpedagog. Og ja jeg brenner jo for de som har ekstra utfordringer, men jeg har og blitt mer opptatt av, og det er jo og en del av faktisk av sosialpedagogen sitt ansvar å legge til rette for de evnerike også.</p> <p>Intervjuer: Si du har en ny elevgruppe, hva må til for at du kan peke ut elever med stort læringspotensial?</p> <p>B: Jeg ser det veldig raskt, at de blir fort ferdig med arbeid, og fra kunnskap som jeg kjenner til selv, så er det jo ofte sånn at de som er flinke de oftere hjelper andre elever med arbeid.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Møte den enkelte elev</li> <li>- Ansvarsoppgave å legge til rette for alle</li> <li>- Har kunnskap om elevgruppen</li> </ul>
<p><b>Tema 4. Erfaringer i møte med elever med stort læringspotensial</b></p>	
<p>Intervjuer: Hvilke erfaringer har du i møte disse elevene, hva tenker du har vært det viktigste for at de skal føle seg «sett»?</p> <p>B: Jeg prøver jo å, uten at det blir på en måte merarbeid for de, å utfordre de litt ekstra. Kanskje lese vanskeligere tekster, lese om litt mer komplisert tema, når det gjelder skriving så tenker jeg for eksempel det å skrive mer varierte setninger, skriver mer kompliserte og lengre tekster. Som og kanskje kan fungere senere som en modell for de andre.</p> <p>Intervjuer: Hva gjør du hvis elevene selv tenker «hvorfor må jeg gjøre mer arbeid», og så har de egentlig bare lyst å gjøre det samme som de andre i</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gi nok utfordring</li> <li>- Oppmuntre</li> <li>- Ikke nødvendigvis merarbeid</li> </ul>

<p>klassen? Hvordan motivere til tro på egen mestring?</p> <p>B: Det er jo å <b>oppmuntre</b> de da, til at det de gjør er bra. Og så tror jeg jo <b>ikke at det alltid det oppleves som merarbeid</b> siden de uansett jobber i et raskere tempo kanskje så vil de naturligvis skrive en lengre tekst på kortere tid. Det vil nok være mer naturlig for de å bruke et mer som komplisert språk.</p>	
<p><b>Tema 5. Mestringsopplevelser</b></p>	
<p>Intervjuer: Har du noe erfaring med begrepet mestring eller noen teoretiske perspektiver på begrepet mestring? Eksempelvis knyttet til begrepene elevmedvirkning, den proksimale utviklingszone eller mestringsforventninger? Er det noe du kjenner til eller kjenner du til andre?</p> <p>B: Ja, jeg gjør jo egentlig det. Det handler om at man får til mestring ved hjelp av lærere, altså at læreren skal <b>gi akkurat nok støtte</b> til at du blir utfordret litt på egen hånd, og at når du da får til det, sant at du ikke får for mye hjelp da så vil det oppleves ennå mer stort å få det til selv. Og så tenker jeg jo mestring, ja dette med forventninger, at hvis du, ja læreren har klare forventninger så er det lettere å dette med <b>selvoppfyllende profeti</b> da, dette å ha positive forventninger til deg selv, og at andre har det. Da oppleves det kanskje ekstra stort å få til ting, og så tror jeg at det henger sammen med <b>motivasjon</b> at, som igjen henger sammen med å bli <b>oppmuntret</b>. Men det viktigste for å mestre er jo det å oppleve å få til ting og på <b>anerkjennelse</b> for det,</p> <p>Intervjuer: Tror du at sosial læringsteori spiller en rolle i dette arbeidet?</p> <p>B: Ja, det tror jeg. At du kan jo, hva andre medelever rundt, altså de kan jo bidra til mestring, komme med</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Proksimale utviklingszone</i></li> <li>- <i>Mestringsforventninger</i></li> <li>- <i>Motivasjon</i></li> <li>- <i>Oppmuntring</i></li> <li>- <i>Anerkjennelse</i></li> </ul>

<p>innspill som gjør at du føler du for høyere innsikt i ting. Dette med støtte og hjelp, både for medelever og voksne. Viktig.</p>	
<p><b>Oppsummering</b></p>	
<p>Intervjuer: Vil du utfylle med noe helt til slutt?  B: Tror det er viktig at vi fortsetter å ikke glemme ut at disse også skal ha utfordringer, fordi det er jo ikke sånn at alle elever har rett på en egen tilpasset oppgave. Det er mer en plikt skolen har, da er vi pliktet til, sant, vi lager gjerne et opplegg som et utgangspunkt, men det kan hele tiden tilpasses, både de svake men også de sterke.</p>	

## Vedlegg 8 – Sikt sin vurdering



[Meldeskjema](#) / [«En kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser f...»](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
782925

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
20.10.2022

**Prosjekttittel**

«En kvalitativ studie om lærerens arbeid med mestringsopplevelser for elever med stort læringspotensial»

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NLA Høgskolen AS

**Prosjektansvarlig**

Turid Løyte Harboe

**Student**

Anette

**Prosjektperiode**

29.09.2022 - 22.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TAUSHETSPLIKT**

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen

om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!