

{start kap}

Kapittel 1

Læringspotensial

Mirjam Harketad Olsen

I dette kapitlet vil det bli diskutert hva læringspotensial er. Gjennom en litteraturstudie vil ulike sider ved læring og potensial for læring bli perspektivert. Det vil bli gjort en grenseoppgang mellom sentrale begreper knyttet til læringspotensial. Begrepet vil også bli diskutert med utgangspunkt i tilgrensende begreper som inkludering og en skole for alle.

Innledning

Alle elever har et læringspotensial. Hos noen elever er dette potensialet større enn hos andre. Utfordringen for dagens skole er å identifisere elevens potensial og legge utfordringene i en riktig balanse mellom mestring og noe å strekke seg etter. Elever som får for små eller for store utfordringer, kan oppleve læringsbarrierer (Shernoff, Csikzentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003). Det er derfor sentralt for ansatte i skolen å forstå og mestre både behovet for identifisering av elevene og hvordan det best kan tilrettelegges for dem. På den måten kan læringsmiljøet tilpasses slik at alle elever opplever faglig inkludering og en skole for alle.

I norsk skole er inkludering et prinsipp skolen er forpliktet å følge (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Videre er arbeidet med å fremme et inkluderende læringsmiljø en prosess som krever kontinuerlig innsats fra de ulike aktørene som er tilknyttet skolen på forskjellige måter (Olsen, 2013). Inkludering er beskrevet som en kobling mellom faglige, sosiale og kulturelle forhold (Strømstad, Nes & Skogen, 2004), der det organisatoriske legger grunnlaget for hvor godt disse tre faktorene oppleves av aktøren (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). Skoler som tilbyr et godt og trygt inkluderende læringsmiljø, tilbyr en skole for alle.

Prinsippet om en skole for alle er blant annet diskutert i stortingsmeldingen ... *og ingen sto igjen* (St. meld. nr. 16 (2006–2007)). En skole for alle er en skole der elever opplever likeverd, tilhørighet og tilpasning til evner og forutsetninger. Likeverd etableres gjennom en positiv diskriminering, det vil si at det er åpning for å behandle ulike elever ulikt for å gi alle den samme muligheten til å utnytte og videreutvikle sitt potensial for læring (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). Tilhørighet dreier seg om at den enkelte elev skal oppleve å tilhøre et læringsmiljø som gir rom for både faglig, kulturell og sosial tilhørighet. Disse tre aspektene aktualiseres også av elevens rett til tilpasset opplæring (opplæringslova § 1-3). Tilpasning til elevens evner og forutsetninger skal synliggjøres både i en sosial, kulturell og

faglig dimensjon. Dette viser hvordan sentrale skolebegreper henger sammen og påvirker hverandre på ulike måter.

Ulikt læringspotensial

Læring blir av Woolfolk (2007, s. 128) beskrevet som erfaringer som forårsaker relativt permanente forandringer i individers kunnskap eller atferd. Hun framhever hvordan den enkelte elev er aktiv som en tenkende, handlende og sosial deltaker. Læring blir beskrevet som en prosess som skjer gjennom samspill og tilegnelse (Illeris, 2012).

De siste årene har vi fått mye ny kunnskap om hvordan hjernen håndterer informasjon. Læring uttrykkes gjennom forbindelsen mellom hjerneceller, der selv små forandringer i disse forbindelsene kan ha stor virkning på hukommelse og læring (Wæge & Nosrati, 2018). Plastisitet er et sentralt begrep i denne sammenheng. Dette er en biologisk prosess som bidrar til at hjernen hele tiden kan regulere forbindelsene og også skape nye (Champagne, 2012 i Wæge & Nosrati, 2018), samtidig som plastisiteten påvirkes av våre omgivelser, både de fysiske og de sosiale (Malabou, 2009 i Wæge & Nosrati, 2018). I boken *Motivasjon i matematikk* løfter Wæge og Nosrati (2018) fram hvordan et individs evner og ferdigheter ikke er statiske, men utvikles i samspill med innsats, erfaring og omgivelsenes påvirkning.

Lindvig, Wærness, Dale, Hatlevik og Viddal (2006, s. 19) skriver at «[l]æringspotensialet viser til forskjellen mellom det du kan gjøre på egen hånd og det du kan gjøre ved hjelp av andre». Dette er en beskrivelse som har utspring i Vygotskys teori om menneskers nærmeste utviklingszone (Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978). Det vil si at han har definert et område for hva et menneske klarer alene, og utenfor dette et område for hva et menneske klarer med støtte. Den nærmeste utviklingssonen betegner dermed et menneskes læringspotensial (Østrem & Hanssen, 2018), som med andre ord er den optimale sonen for å utfordre elevene.

Vygotskys teori er videreutviklet av blant annet Csikzentmihalyi (2002) som har presentert en teori om flow. Han har undersøkt når mennesker er optimalt lykkelige, og finner at det er de når de er i en sone av flyt. Han har senere undersøkt hvilken betydning dette har for studenter og deres posisjon for læring (Shernoff, Csikzentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003). Ifølge denne studien vil elever som møter utfordringer i tråd med sine evner og forutsetninger, være i en læringsflyt. Elever som møter større utfordringer enn deres evner tilsier, vil kunne oppleve angst og utrygghet, mens elever som ikke får nok utfordringer ut fra sine evner, vil oppleve å kjede seg (se også kapittel 5).

Læringspotensial kan perspektiveres på to ulike måter: noen kan ha et læringspotensial, eller noe kan være eller gi et læringspotensial. I enkelte metoder eller teknikker kan det ligge et stort potensial for læring, mens læringspotensialet er manglende i andre. Samtidig vil bruken av teknikker eller arbeidsmetoder alltid være avhengig av to menneskelige faktorer: den som instruerer, og den som blir instruert. Nyløhn og Biseth (2015) skriver om hvordan lærere bør forholde seg til mangfoldet i skolen. I den forbindelse oppfordrer de til å ta utgangspunkt i den enkelte elevs potensial for læring og påpeker behovet for læreres kompetanse i å tilrettelegge for mangfoldet av potensial. For å oppnå det

kreves det en dypere forståelse og en evne til refleksjon over mellommenneskelige aspekter (Fosse & Hovdenak, 2014).

Hovdenak (2016) viser til Aristoteles' tre intellektuelle dyder: episteme, techne og fronesis. Episteme er teoriene eller kunnskapen læreren har med seg inn i sin praksis, techne er lærerens ferdigheter, mens fronesis betegner den praktiske klokskapen. Disse tre dydene må læreren kontinuerlig balansere mellom. Hovdenak (2016) er opptatt av å synliggjøre betydningen av fronesis. Hun retter sin artikkel mot legeutdanningen, men fronesis er absolutt relevant også for pedagoger i skolen. Læreren møter daglig situasjoner som krever fortolkninger og ikke har endelige svar, der lærer må ta beslutninger basert på praktisk klokskap. Verdien og effekten av en slik beslutning vil i stor grad være avhengig av om læreren har lang og variert erfaring og har evne både til å lære av sine erfaringer og også til å koble teori og faglig kunnskap til sine handlinger. Fronesis samspiller derfor tett mot både techne og episteme. Sett i forhold til lærerens plikt til å tilrettelegge for elevers evner og forutsetninger (opplæringslova § 1-3) vil det være behov for både en god kunnskapsbasis (episteme) og en praktisk klokskap (fronesis) som understøtter de valg læreren tar i tilpasningen for elevene. Videre må lærer inneha de nødvendige ferdighetene (techne) for å handle ut fra sine valg. Flere forskere problematiserer at det i skolen er variert kunnskap med hensyn til å identifisere læringspotensial (Børte, K, Lillejord, S & Johansson, L., 2016).

Lavt læringspotensial

I 2016 ble begrepet *stort læringspotensial* presentert som et alternativ til begreper som *begavet* og *evnerik* (NOU 2016: 14). Dette utløste en diskusjon knyttet til om barn kan sies å ha et lavt læringspotensial. Internasjonalt brukes, spesielt i litteratur om matematikdidaktikk, begrepet *low achiever* (Scherer, Beswick, DeBlois, Healy & Opitz, 2016) om elever som får lav måloppnåelse uten å ha en påvist lærevanske. På norsk kan det oversettes til lavtpresterende og blir en motsats til et norsk begrep som er mye brukt om den motsatte gruppen elever – høytpresterende. Å være lavtpresterende sier egentlig ikke hvilket potensial for læring eleven har. Eleven kan ha et stort uforløst potensial. Det vil si at eleven kan ha kapasitet for å forstå og tilegne seg mer, men får ikke brukt sitt potensial. Hindringene kan for eksempel skyldes lærevansker hos eleven, det psykososiale miljøet i skolen, manglende tilrettelegging eller manglende utfordringer. Elever med uforløst potensial finner vi både i gruppen elever med lav måloppnåelse, høy måloppnåelse og hos grupper i midtsjiktet.

Scherer mfl. (2016) diskuterer begrepet *low achiever* opp mot begreper som *learning disability* (lærevansker) og *learning difficulties* (læringsutfordringer). De viser til den pågående diskusjonen om *low achievement* skyldes en kognitiv svikt, eller om det er sosialt konstruert. I sin artikkel skiller de mellom elever med vansker og elever som underpresterer, der deres fokus er på gruppen som underpresterer. Å prestere lavt i for eksempel matematikk kan ha sin årsak i en grunnleggende lærevanske, men kan også være begrunnet i at eleven ikke får god nok tilgang til den matematiske kunnskapen og derfor ikke får brukt sitt potensial i matematikk.

Læringsutfordringer må forstås som et paraplybegrep for blant annet lærevansker og underprestering. Hvorvidt en elev har et lavt læringspotensial, kan i stor grad relateres til om eleven har en lærevanske eller ikke. Samtidig må vi kunne være så fri å si at elevenes evner og forutsetninger er ulike, og at noen har lavere evner enn andre. Deres nærmeste utviklingszone får i utgangspunktet en mindre spennvidde enn andres.

I 2017 kom Barneombudets rapport *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017). Barneombudet har intervjuet barn, unge og foresatte om deres erfaringer med spesialundervisning og også gjennomgått klagesaker til Fylkesmannen. Året etter kom en rapport fra et utvalg som skulle undersøke barn og unges behov for tilrettelagte tiltak (Nordahl, Persson, Dyssegaard, Hennestad, Wang mfl., 2018). Begge gir kvaliteten på spesialundervisning flengende kritikk. Det er avdekket at elever med enkeltvedtak om spesialundervisning ikke alltid får det de har krav på, og at det i mange tilfeller er ufaglærte som gjennomfører spesialundervisningen. Dette vil i liten grad bidra til at elever med lærevansker får utløst sitt potensial for læring. Kittelsaa og Tøssebro (2015) påpeker at elevgruppen med sammensatte lærevansker har et lavt læringsutbytte og i liten grad er inkludert i skolen.

Stort læringspotensial

Elever med stort læringspotensial utgjør mellom 10 og 15 % av elevpopulasjonen (Gagné, 2005; Theilgaard & Raaschou, 2013). Integrert i denne gruppen er også elever med et ekstraordinært læringspotensial, en elevgruppe som utgjør mellom 2 og 5 % av elevpopulasjonen.

Elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe. Variasjonene er store. Det kan likevel utledes to hovedgrupper: 1) elever med stort læringspotensial og høy måloppnåelse og 2) elever med potensial for høy måloppnåelse, men som ikke får dette utløst.

En slik inndeling omfatter både elever som presterer på et høyt og avansert nivå, og elever som har et potensial for å gjøre det. For noen elever vil skolens tester og prøver gi informasjon om høye prestasjoner og stort læringspotensial. For andre elever vil styrkene komme til syne på andre områder enn det som er synlig gjennom karakterer (NOU 2016: 14).

I figur 1.1 synliggjøres noen av variasjonene innenfor elevgruppen med stort læringspotensial.

Figur 1.1 Stort læringspotensial.

Figuren viser ulike kombinasjoner innenfor gruppen. Det er ikke mulig å dele gruppen i presise kategorier, i stedet overlapper de hverandre. Som figuren viser, er det fullt mulig å ha høy måloppnåelse (A), ekstraordinært læringspotensial (B) og samtidig et uforløst potensial for læring (C), vist i området G. Gruppen elever med stort læringspotensial og høy måloppnåelse (A) er elever som gjør det bra faglig og oppnår gode karakterer. Årsaken kan ligge i et ekstraordinært læringspotensial (d) eller at de jobber iherdig med skolefagene og oppnår gode karakterer gjennom hardt arbeid. Elever med ekstraordinært læringspotensial (B) er en gruppe elever som i litteraturen gjerne blir kalt evnerike eller begavede (Idsøe & Skogen, 2011), eller blir omtalt som elever med akademisk talent (Idsøe,

2014). Begavelsen kan være på et enkeltområde eller på flere områder. Som figuren viser, er elevgruppen med ekstraordinært læringspotensial (B) ikke nødvendigvis synonym med gruppen med høy måloppnåelse. Dette begrunnes i at mange elever med ekstraordinært læringspotensial også har høy måloppnåelse (d), men det er ingen selvfølge. På samme måte vil det i gruppen elever med høy måloppnåelse befinne seg mange elever med ekstraordinært læringspotensial, men også elever som har tilpasset seg skolens forventninger og knekket kodene for hva som gir gode karakterer. Mange av disse elevene arbeider hardt for sine resultater.

Figuren illustrerer også den andre gruppen, elever med et uforløst potensial for høy måloppnåelse (C). For denne gruppen harmonerer ikke elevenes resultater med det potensial de har for et godt læringsutbytte. Dette kan skyldes manglende tilrettelegging eller at elevene har gitt opp eller kjeder seg. De kan ha høy måloppnåelse (f), men kan likevel ha potensial til mer. Mange elever med et ekstraordinært læringspotensial har kommet lett til læring de første skoleårene og har derfor ikke lært seg gode arbeidsvaner og læringsstrategier de kan ta i bruk når kravet til innsats øker (Olsen, 2017; Smedsrud & Skogen, 2016).

Noen av elevene med stort læringspotensial trives godt i skolen og har det fint med sine jevnaldrende og de voksne. De har gode relasjoner og framstår som tilpasset skolekodene. Dette blir av Betts og Neihart (1988) omtalt som type 1-elever, de vellykkede. Disse elevene har lært hvordan skolesystemet fungerer, og retter seg etter det. De klarer seg bra akademisk og har gjerne et høyt selvbilde. Også type 6-elevne klarer seg godt i skolen. De jobber effektivt, er vellykkede og godt likt. Forskjellen mellom type 1 og type 6 er først og fremst at type 1 jobber *for* systemet, mens type 6 får systemet til å jobbe for seg (Idsøe & Skogen, 2011).

De fire øvrige elevtypene med stort læringspotensial som Betts og Neihart (1988) har identifisert, er grupper som møter til dels store utfordringer i skolen:

2. De utfordrende – elevene som ikke tilpasser seg, og som ofte kommer i konflikt med voksenpersonene. De framstår som frustrerte og kan opptre forstyrrende i klasserommet. Elevgruppen er i faresonen for å kutte ut skolen og kan trekkes mot ulike former for kriminalitet og rusmisbruk.
3. De skjulte – elevene som fornekte sitt store læringspotensial eller forsøker å skjule det. Målet er å være som de andre og ikke stikke seg ut. De kan svarene når lærer spør, men tar ikke initiativ til å svare. De underbyter på skriftlige prøver.
4. Drop-out-elevne – elevene som gir opp, og som føler seg avvist av systemet. En typisk drop-out-elev er frustrert, sint og bitter. Ofte identifiseres elevenes talent sent, noe som kan være en av årsakene til deres bitterhet og forvirring.
5. De dobbelt tildelte (de dobbelteksepsjonelle) – elevene som i tillegg til å ha et stort læringspotensial også har en funksjonshemming eller en lærevanske. Denne gruppen elever er særlig utsatt for feildiagnostisering og stigmatisering. Deres store læringspotensial kan forbli uoppdaget fordi fokuset i for stor grad er på vanskene deres.

Historisk har det vært vegring mot å fokusere på elever med stort læringspotensial. Mange har hatt en forståelse av at dette er elever som klarer seg selv, som det vil gå bra med uansett (Smedsrud & Skogen, 2016). Skolemyndighetene har ønsket å unngå klassifiseringer og i stedet fremme en idé om utvikling for alle elever (Eurydice, 2006; NOU 2016: 14). Likevel har det de siste årene blitt et stadig større fokus på denne elevgruppen. Nyere studier viser at disse elevene lærer på andre måter enn andre elever (Idsøe, 2014), de opplever feildiagnostisering (Idsøe & Skogen, 2011), og de får ikke den tilpasningen av opplæringen som de har krav på etter opplæringsloven § 1-3.

Identifisering av læringspotensial

Utdanningssystemet skal så tidlig som mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial (St. meld. nr. 16 (2006–2007)). I tillegg til at tidlig identifisering er avgjørende for å ivareta elevenes potensial, vil elevene stå i fare for å bli understimulert hvis potensialet ikke oppdages. For noen elever blir det første møtet med skolen en stor skuffelse fordi de allerede ved skolestart mestrer det klassen skal lære (Smedsrud & Skogen, 2016).

For å identifisere elevenes læringspotensial bruker mange europeiske land ulike kartleggingsprøver og tester for å vurdere skoleprestasjoner og elevenes evner, i tillegg til karakterer og andre faglige vurderinger. I tillegg er det ikke uvanlig å benytte intelligens tester og pedagogisk-psykologiske tester.

Børte, Lillejord og Johansson (2016) skriver at ulike vansker hos elevene kan gjøre identifiseringen ekstra utfordrende, og ofte blir ikke elevenes potensial identifisert i det hele tatt. I Norge har vi ikke faste rutiner for identifisering av læringspotensial. Det er utviklet testapparater til bruk ved mistanke om lærevansker. Mange av disse er oversatt fra andre språk og ikke tilpasset den norske konteksten og/eller ikke normert for norske barn og unge. Få av disse testene foreligger i en slik form at de kan brukes på barn og unge med andre morsmål enn norsk. Når det gjelder å identifisere stort læringspotensial, har vi få verktøy å støtte oss til. Vi har ikke kultur for nomineringer og konkurranser innenfor akademiske fag, slik vi for eksempel finner i estetiske fag som musikk og billedkunst. Elever i skolen gjennomgår primært spesifikke tester for å utelukke eller finne tegn til vansker. Dette kan ha sin årsak i at det historisk har vært liten aksept og tradisjon for kartlegging av evner eller potensial. Det har gjort at vi har færre verktøy enn i land som har vært mer opptatt av å identifisere læringspotensial.

Undervisning med læringspotensial

I tillegg til at de enkelte elevene har ulikt læringspotensial, ligger det et potensial for læring i undervisningen. Lindvig mfl. (2006) skriver om sju grunnleggende kategorier for å differensiere undervisningen: elevenes forutsetninger og evner, arbeidsplaner og læreplanmål, arbeidsoppgaver og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder og, siste kategori, vurdering. Samlet skal disse kategoriene bidra til å realisere den enkelte elevs læringspotensial (se også kapittel 4).

Selv om lærer på ulike måter legger til rette for elevens potensial, kan undervisningen likevel slå feil. Dette kan delvis skyldes forhold hos eleven selv. Fosse og Hovdenak (2014) skriver for eksempel om en undersøkelse de har gjort blant lærerstudenter. Mer en 60 % av disse oppga å komme mindre godt eller dårlig forberedt til undervisningen. Fosse og Hovdenak skriver at dette fører til at studentdiskusjonen blir på et techne-nivå i stedet for å løftes opp og reflekteres over, der fronesis – den politisk-etiske og praktiske klokskapen blir synlig. Elevene må forstå hensikten med de arbeidsoppgavene de får, og oppmuntres til å bruke sitt potensial (se også kapittel 3 om individbestemte årsaker til skoleprestasjoner).

Hibbert (2012) hevder at fronetisk handling krever en ny måte å tenke på. Vi må forvente at elevene møter med ulike evner, kunnskaper og ferdigheter, og planlegge undervisningen slik at den møter disse ulikhetene, skriver hun. Dette bryter med den måten å tenke på som i stor grad har vært rådende i norsk skole, der tyngden av undervisningen legges på et middels nivå. Elever som ikke lykkes på dette nivået, tilbys støtte, for eksempel i form av spesialundervisning. Elever som har et stort eller ekstraordinært læringspotensial, har fram til de siste årene ikke hatt så mange tilbud. De tilbudene som nå foreligger for gruppen, som talentsenter og hospitering, er avhengig av hvor den enkelte bor. Vi har slik sett ikke et likeverdig tilbud i norsk skole.

Oppsummering

Hvis vi tar på alvor at skolen skal favne alle, må vi også gi rom for at alle kan få utløst sitt potensial for læring. Vi får stadig mer kunnskap om hva som skjer i hjernen i menneskers læringsprosesser. Det vi nå vet om plastisitet (Malabou, 2009 i Væge & Nosrati, 2018), forteller oss at kognitiv funksjon ikke er en statisk størrelse. Elever kan på ulike måter stimuleres til enda bedre forbindelser mellom hjernecellene, noe som positivt kan påvirke læringsprosessene. Det betyr at det ligger et stort mulighetsrom i samspillet mellom elev og lærer, noe som i særlig grad ansvarliggjør skolens ansatte.

I en forståelse av at intelligens er dynamisk og flytende, og at læring er basert på vekst, er fokuset på læringspotensial særlig viktig, og det blir av stor betydning å legge til rette et læringstilbud som stimulerer elevenes potensial for læring. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at elevene i denne gruppen er ulike og derfor har ulike undervisnings- og utviklingsbehov. Hibbert (2012) påpeker at det på alle evnenivåer vil være en diversitet i læringspotensial. Det innebærer at også såkalte homogene grupper er heterogene.

At noen elever har et læringspotensial som er større enn hos andre elever, er en forståelse norsk skole i liten grad har tatt innover seg. Elever med et stort eller ekstraordinært læringspotensial har vært lite påaktet. I 1968 ble boken *Evnerike barn i grunnskolen* (Hofset, 1968) utgitt. Siden var det ganske stille fram mot det siste tiåret, da det har kommet flere bøker og artikler om temaet. I 2016 kom også den offentlige utredningen *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (NOU 2016: 14), noe som viste at regjeringen for alvor satte elevgruppen på dagsordenen. I etterkant av utredningen har det vært initiert flere satsinger rettet mot elever med stort læringspotensial. Dette er

viktig hvis vi skal kunne snu de holdningene som har fått råde fram til nå, der elever med stort læringspotensial oppfattes å klare seg selv, mens ufaglærte underviser mange elever med lærevansker.

Både elever med lavt og elever med stort læringspotensial har behov for en særskilt tilrettelegging for å få utnyttet sitt potensial og oppnå et forsvarlig læringsutbytte. Basert på Betts og Neiheart (1988) sine elevtyper er det stor ulikhet i gruppen elever med stort potensial for læring, og flere elever vil kunne gå under hos lærernes radar hvis deres signaler ikke settes inn i riktig forståelsesramme.

Kunnskap (episteme) er av stor betydning for å avdekke læringspotensial. Det gjelder generell kunnskap om læring og læringsprosesser, men også spesifikk kunnskap om hvordan læringspotensial synliggjøres. Slik spesifikk kunnskap omfatter både kjennetegn for de ulike elevgruppene og hvilke muligheter som er tilgjengelig for å identifisere potensial. Lærers ferdigheter (techne) blir avgjørende med tanke på å ta i bruk slik kunnskap. Herunder ligger også lærers evne til å ta grep når han eller hun blir oppmerksom på elever som ikke beveger seg i en læringsflyt (Csikzentmihalyi, 2002). I dette perspektivet er det også nødvendig med kunnskap om og ferdigheter knyttet til å se elever som har eller er i ferd med å etablere psykiske plager eller lidelser. Lærers praktiske klokskap (fronesis) blir til sist avgjørende for hvilken tilrettelegging som blir gjort for den enkelte elev og for gruppen som helhet. Da blir det mindre viktig hva som er årsak til at læringsprosessen er utfordrende, siden mange av læringsbarrierene kan forseres ved at elevens behov blir sett og håndtert på en riktig måte.

Vi ønsker at alle elever i skolen skal oppleve seg inkludert. Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) presiserer behovet for et fokus på den organisatoriske siden for at elever blant annet skal oppleve en faglig inkluderende skole. Det er spesielt den faglige siden ved inkluderingen som ofte kan oppleves ekskluderende av disse elevgruppene, noe både undersøkelser av kvaliteten på spesialundervisning (Barneombudet, 2017) og studier relatert til elever med stort læringspotensial (Olsen mfl., 2016) viser.

I mange skoler er det behov for å stoppe opp og spørre hva som blir gjort for at nettopp denne skolen er en skole for alle, der hver enkelt elev får utløst sitt potensial for læring. Mange skoleeiere har tatt ulike organisatoriske og kompetansehevede grep, men fremdeles er det et stort behov for kunnskap og kompetanse.

Referanser

Barneombudet (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudets fagrapport 2017*. Oslo: Barneombudet.

Betts, T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.

Børte, K, Lillejord, S & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial. En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Csikzentmihalyi, M. (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider Books.

Eurydice. (2006). Specific Educational measures to promote all form of giftedness at school in Europe. Working paper. European Commission. Hentet fra:

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_-_giftedness_EN.pdf (Lest 06.12.15).

- Fosse B.O. & Hovdenak S.S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 66–77.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. I Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (red.). *Conceptions of giftedness*, s. 98-119. New York: Cambridge University Press.
- Hibbert, K. (2012). Cultivating capacity.: Phronesis, learning, and diversity in professional Education. I: E.A Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as professional knowledge. Practical wisdom in the professions*, s. 61–71. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S.S. (2016). Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen. *Uniped*, 39(4), 330–344.
- Idsøe, E.C. (2014). Elever med akademisk talent i skolen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E.M.C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser. Følgeevaluering av et pilotprosjekt*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Lindvig, Y., Wærness, J.I., Dale, E.L., Hatlevik, O. & Viddal, L.M. (2006). *Realisering av læringspotensial*. Oslo: Læringslabben forskning og utvikling.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J. Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2016: 14. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(03-04), 307–318.
- Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M.H. (2017). *Elever med stort læringspotensial – tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex,
- Olsen, M.H., Mathisen, A.R. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2018-06-22-56).
- Scherer, P., Beswick, K., DeBlois, L., Healy, L. & Opitz, E.M. (2016). Assistance of students with mathematical learning difficulties: how can research support practice? *Mathematics Education*, 48, 633–649.
- Shernoff, D.J., Csikzentmihalyi, M., Schneider, B. & Shernoff, E.S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
- Theilgaard, L. & Raaschou, N. (2013). *Københavnbarometeret 2011 – resultater og analyse*. København: Afdelingen for pædagogisk faglighed.

- Vygotsky, L., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wittek L. & Bratholm B. (2014). *Læringsbaner – om læreres læring og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Woolfolk, A. (2007). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wæge, K. & Nosrati, M. (2019). *Motivasjon i matematikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem S. & Hanssen B. (2018). Videreutdanning i veiledning for lærere: rasjonalitet og kontinuum. *Uniped*, 41(2), 1