

# Kapittel 3

## Tilpasset opplæring når elever har stort læringspotensial

Mirjam Harkestad Olsen

### Innledning

Prinsippet om tilpasset opplæring dreier seg om å møte mangfoldet i elevflokket (jf. kapittel 1 i denne boken). Et mangfold vil i skolesammenheng innebære den store variasjonen som er mellom elevene. En av disse variasjonene er knyttet til hvilket læringspotensial elevene har.

Alle barn og unge har et potensial for læring. Hos noen er dette potensialet større enn hos andre. De lærer raskere og på en annen måte enn det som forventes for deres alder. Gruppen elever med stort læringspotensial omfatter både elever som får høy måloppnåelse og elever som har potensial for å få det. Det anslås at ca. 10–15 % av elevpopulasjonen har stort læringspotensial (Gagné, 2005).

Begrepet stort læringspotensial ble introdusert av Jøsendalutvalget i forbindelse med deres arbeid med en utredning om elevgruppen (NOU 2016: 14). Andre betegnelser på denne gruppen elever kan være begavede elever, elever med akademisk talent eller evnerike elever.

Realfagsstrategien «Tett på realfag» ble lansert av regjeringen for perioden 2015–2019 (Kunnskapsdepartementet, 2015). En av målsettingene i denne strategien var at flere elever skulle prestere på et høyt og avansert nivå i realfag. I 2017 opprettet Utdanningsdirektoratet en ordning med talentsenter i realfag, et tilbud til elever med stort læringspotensial i realfag. Formålet var å få flere elever opp på et høyt nivå i realfag, men også å gi disse elevene en mulighet for å danne nettverk med andre elever med stort læringspotensial. Elevene søker om opptak til talentsenteret. De som tas opp, møtes for en todagers samling ca. fire ganger i året. Tiltaket inngår som en del av skolens tilpassede opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Historisk har elever med stort læringspotensial vært oppfattet som elever som klarer seg selv uten behov for særskilt tilrettelegging (Idsøe & Skogen, 2011). Etter hvert har vi fått mer kunnskap om denne elevgruppen. Det er en svært heterogen gruppe (NOU 2016: 14) som har ulike behov. Mye av forskningen knyttet til elevgruppen baserer seg på dybdestudier av få elever. Det er likevel mønstre som går igjen i disse elevfortellingene, knyttet til både læringsprogresjon og hvordan disse elevene lærer (Renzulli, 2009; Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016).

Det er definert ulike subgrupper som synliggjør hvor ulik livsveien kan bli for disse elevene (Betts & Neihart, 1988). Noen klarer seg fint og får gode resultater, noen skjuler sitt potensial, og noen er i opposisjon eller de gir opp skolen. Flere av elevene med stort læringspotensial går gjennom skoleårene uten at deres store potensial blir oppdaget, mange feildiagnostiseres til å ha autisme eller ADHD, og mange utvikler psykiske vansker fordi deres behov i skolen ikke blir imøtekommet (Idsøe, 2014a). Det er derfor svært viktig at også disse elevene møter en skolehverdag tilpasset deres evner og forutsetninger.

På bakgrunn av dette tar kapittelet opp spørsmålet om hvordan elever med stort læringspotensial opplever at skolen er tilpasset dem. Formålet med kapittelet er å fremme elevstemmen (Tangen, 2019) for å skape en større forståelse for denne elevgruppens behov for tilrettelegging.

## Kunnskapsgrunnlag

Som Haug viser (i kapittel 1 i denne boken), er tilpasset opplæring et prinsipp som står sterkt i norsk lovverk, både gjennom Grunnloven (1814, § 109) og opplæringsloven (1998, § 1-3). Opplæringen skal ta utgangspunkt i, og også utvikle, hvert barns evner. Dette er et viktig prinsipp også med hensyn til elever med stort læringspotensial. Dette delkapittelet skal ramme inn den senere presentasjonen og diskusjonen av elevsamtalene. Kunnskapsgrunnlaget som blir presentert her, vil derfor være knyttet til en beskrivelse av stort læringspotensial og hvilke tilpasninger forskning viser at denne elevgruppen har bruk for i opplæringen.

## Stort læringspotensial

Elever med stort læringspotensial blir i internasjonal litteratur omtalt som talentfulle, begavede eller evnerike. I norsk litteratur har de primært vært omtalt som evnerike elever eller som elever med akademisk talent. Siden 2016 har det offisielle begrepet vært elever med stort læringspotensial (NOU 2016: 14). Gagné (1993) beskriver disse elevene som elever med et høyt evnenivå på ett eller flere akademiske felt. Han påpeker at elevene vil trenge tilpasninger for å kunne yte på nivå med sine evner.

Elever med stort læringspotensial viser ikke alltid høye akademiske prestasjoner og figurerer ikke nødvendigvis i gruppen elever som får toppkarakterer. Sousa (2009) har gjort et skille mellom elever han kaller evnerike, og elever som omtales som skoleflinke. Sistnevnte elever viser ofte høy motivasjon for skolearbeid, de får gode resultater og har ofte gode relasjoner til sine lærere. Elevene handler innenfor rammer av regelverket og forholder seg til de forventningene skolen har til deres innsats. Elever som omtales som evnerike, kan ha tendens til å gå i dybden på enkeltemner eller spesifikke tema. Idsøe skriver i den forbindelse (2014b, s. 168): «De er ekstremt fokusert på disse

interessene, og det er dette intense fokuset som gir dem deres potensielle evner til på en gang å utvide menneskelig kunnskap, forståelse og oppfatninger.» Idsøe skriver om hvordan denne elevgruppen kan overvelde omgivelsene gjennom den innsikt og originalitet de viser i mange av arbeidene sine.

Norsk skole er i en tidlig fase med tanke på å vektlegge tilpasning for denne elevgruppen. I 1968 ble det levert en doktoravhandling om evnerike elever (Hofset, 1968). Denne påpekte behovet for en særskilt tilpasning for elever med stort læringspotensial. Likevel ble ikke denne elevgruppen på noen måte framhevet i norsk skole. Myten om at «de flinke klarer seg», har i mange år stått som et fyrtårn. Etter hvert har det kommet flere studier knyttet til elevgruppen med stort læringspotensial som avkrefter myten. Det framstår som tydelig at også disse elevene har behov for hjelp gjennom en tilpasset opplæring. I 2016 leverte et utvalg en rapport om status for elever med stort læringspotensial (NOU 2016: 14). Hovedkonklusjonen var blant annet at handlingsrommet skolen har for å tilpasse opplæringen for disse elevene, ikke er godt nok utnyttet.

Betts og Neihart (1988) har fulgt et stort antall barn og unge med stort læringspotensial. De har etablert et system med seks typer av elever. 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. Ca. 90 % av elevene Betts og Neihart fulgte, befant seg i denne gruppen. En mulig årsak til det høye prosenttallet er at dette er den elevgruppen der det er enklest å identifisere det store læringspotensialet. Også type 6-elevene 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 Betts og Neihart (1988) har identifisert, er grupper som møter til dels store utfordringer i skolen. Det er elever som utfordrer omgivelsene og ofte kommer i konflikt med voksenpersonene (type 2). Det er elever som fornektet sitt store læringspotensial eller forsøker å skjule det for ikke å skille seg ut (type 3). Mange av elevene i denne gruppen yter under sitt potensial. Type 4 omtales som «drop out-elever», elever som gir opp eller føler seg avvist av systemet. Hos Mange elever i denne gruppen får identifisert sitt store læringspotensial sent. Den siste gruppen Betts og Neihart (1988) omtaler, er elever med stort læringspotensial som også har en funksjonshemming eller en lærevanske. Elevene i denne gruppen er særlig utsatt for feildiagnostisering og stigmatisering. I tillegg kan deres store læringspotensial forbli uidentifisert fordi fokuset i for stor grad er på vanskene deres.

Ifølge Neihart, Reis, Robinson og Moon (2002) finner mange elever med stort læringspotensial de vanlige undervisningsoppleggene frustrerende. De utviser lav motivasjon for arbeid der de mener å allerede ha vist kunnskap (Mathisen & Olsen, 2016). For oppgaver som interesserer og utfordrer dem, kan de vise stort engasjement og høy faglig innsikt. Dette kan gjøre dem sårbare i relasjonene med lærere og medelever (Idsøe, 2014b). Csikszentmihalyi (2002) har presentert en teori om *flow*. Han har undersøkt når mennesker er optimalt lykkelige, og finner at dette er når de er i en sone av flyt. Senere er det undersøkt hvilken betydning dette har for studenter og deres posisjon for læring (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003). Ifølge denne studien vil elever som møter utfordringer i tråd med sine evner og forutsetninger, være i en læringsflyt. Elever som ikke får nok utfordringer ut fra sine evner, vil oppleve å kjede seg og kan gi opp skolen.

I gruppen elever som måles til å ha høy intellektuell kapasitet (IQ over 130), er det en høyere andel atferdsproblematikk enn i elevpopulasjonen som helhet (Guénolé mfl., 2013). Atferden er ikke på et nivå som gir grunnlag for diagnose. Den kommer blant annet til uttrykk i sosial tilbaketrukkethet, aggressivitet, angst og oppmerksomhetsvansker. Andre studier supplerer med blant annet underytelse (Reis & McCoach, 2000) og perfektjonisme (Guignard, Jacquet & Lubart, 2012). Perfektjonisme blir forstått ut fra tre perspektiver: 1) elevens krav til seg selv, 2) elevens krav til omgivelsene og 3) elevens opplevelse av press fra andre til å prestere godt. Elever med stort læringspotensial var i større grad enn øvrige opptatt av å leve opp til lærers forventninger og viste dette tydelig gjennom sin innsats med skolearbeidet (Guignard mfl., 2012). En norsk studie fant at elever med stort læringspotensial ofte velger lederrolle i gruppearbeid slik at de har kontroll på arbeidet, og de blir mye brukt som hjelpelærere for medelever (Olsen mfl., 2016). Idsøe (2019) skriver om hvordan psykisk helse og faglige prestasjoner påvirker hverandre gjensidig. Manglende tilpasninger til elevens læringspotensial kan føre til psykisk uhelse. Idsøe framhever at det er avgjørende at læringspotensial identifiseres tidlig i utdanningsløpet.

Pfeiffer (2015) hevder at det er tre hovedområder for identifisering av stort læringspotensial. Elevene kan identifiseres gjennom mål av kognitive evner, såkalte evnetester eller intelligenstester. De kan identifiseres gjennom høy måloppnåelse eller gode skolerresultater. De kan også identifiseres ved at de viser et stort potensial for utvikling. Samtidig problematiseres disse tre områdene. En evnetest måler bare utvalgte deler av intelligensområdet og sier lite om elevens læringsstil eller utviklingspotensial (Smedsrud & Skogen, 2016). Elever med stort læringspotensial representerer ikke alltid en elev som får høy måloppnåelse, og omvendt (Nissen, Baltzer, Kyed & Skogen, 2012). Elevenes potensial for utvikling kan være vanskelig å oppdage, spesielt hos den gruppen av elever som av ulike grunner skjuler sitt potensial eller underbyter (Smedsrud & Skogen, 2016). Høy grad av

kreativitet blir også vurdert som et sentralt trekk ved stort læringspotensial (Renzulli, 2009). Kreativitet kan forstås som evnen til å velge originale eller alternative løsninger på problemstillinger.

### Tilpasset opplæring ved stort læringspotensial

Verdier som er sentrale for tilpasset opplæring, er blant annet inkludering, variasjon, erfaring, relevans og sammenheng (Håstein & Werner, 2014). Alle elever skal oppleve seg inkludert i fellesskapet. De skal møte et opplæringstilbud som er preget av både variasjon og stabilitet med relevans for både nåtid og framtid. Elevene skal oppleve at opplæringens ulike deler henger sammen, og at deres erfaringer, kompetanse og potensial blir tatt i bruk og utfordret.

Opplæringsloven § 1-3 framholder at opplæringen skal tilpasses til elevenes evner og forutsetninger. Dette innebærer at kunnskap om eleven er helt sentralt for å lykkes med å tilpasse opplæringen. Slik kunnskap etableres på flere måter. I kapittel 2 i denne boken skriver Jenssen om skolens lærende møter. Et strukturert samarbeid mellom skolens ulike profesjoner kan øke den enkeltes kunnskap om de ulike elevene og legge rammer for en tilpasset opplæring. Den enkelte faglærer kan observere elevens læringsarbeid. Samtaler med foresatte, eleven selv og tidligere lærere kan gi viktig elevkunnskap. Samtidig må lærere ha kunnskap om det særegne ved stort læringspotensial for å kjenne igjen elevens læringsatferd som et uttrykk for stort potensial.

Dyptgripende tilpasninger for elever med stort læringspotensial vil være å starte et år tidligere på skolen eller akselerere enkeltfag (Olsen, 2017). Mindre dyptgripende inngrep er å aktivt differensiere undervisningen. Idsøe (2014b) framhever fire områder som kan differensieres: innhold, prosess, produkt og læringsmiljø. Innenfor læringsmiljø dreier det seg om å strukturere læringen og å etablere et læringsklima med aksept for ulikheter. Overordnet del av læreplanverket som gjelder fra 2020, framhever berikelse som et sentralt element i opplæringen. Et arbeid etter prinsippene for en berikende opplæring involverer en differensiering på alle de fire områdene. I tillegg kan det være et behov for differensiering på et organisatorisk nivå. En gjennomtenkt gruppeorganisering, stasjonsundervisning og omdisponering av 25 % av timetallet til fag er noen eksempler. En kompetansepakke for lærere og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) om elever med stort læringspotensial ble lansert i 2020. Kompetansepakken er digital, og på disse nettsidene er det mye å hente med tanke på å differensiere for denne elevgruppen.

### Metode

Dette kapitlet presenterer og drøfter noen resultater fra prosjektet «Realfagstalenter og motivasjon (ROM)». I 2017 etablerte Utdanningsdirektoratet talentsentre i realfag i tilknytning til fire ulike vitensentre. Dette er et tilbud for elever i 7.-10. klasse på ungdomstrinnet og for elever på Vg1

og Vg2. Talentsentrene inngår som en del av regjeringens realfagsstrategi. Målsettingen er å kunne gi et tilpasset tilbud til elever med stort læringspotensial i realfag (Kunnskapsdepartementet, 2019). ROM-prosjektet følger forsker satsingen i region nord. Det overordnede temaet for studien er å belyse realfagstaler sin motivasjon for realfag. Elevenes selvrapporing er i den sammenhengen viktig for å belyse sider ved indre og ytre motivasjon. Datasettet for dette kapitlet er den delen av datamaterialet som kan relateres til tilpasset opplering.

Det er gjennomført individuelle forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009) med 18 av elevene som deltok i talentsenteret skoleåret 2017–2018. Inklusjonskriteriet har vært at de skal ha søkt om og vært tatt opp ved talentsenteret, noe som indikerer at de har et stort læringspotensial i realfag. Utvalget er slik sett strategisk kriteriebasert (Jajuga, Sokolowski & Bock, 2002). Av de 18 var 7 gutter og 11 jenter. 5 gikk i 7. klasse, 5 i 8. klasse og 8 i 9. klasse. Alle har samtykket til deltakelse i tillegg til at det foreligger samtykke fra foresatte.

Intervjuene ble gjennomført før elevene startet på talentsenteret. De fulgte en semistrukturert guide som tok opp følgende tema: læringsmiljø, tilpasset opplering, vurdering, motivasjon, forventninger til talentsenteret og framtidsdrømmer. Intervjutema er blant annet valgt ut fra Deci og Ryans (2000) teori om tilhørighet, kompetanse og autonomi som sentrale faktorer for motivasjon. Dette er sentrale faktorer også i lys av prinsipper for tilpasset opplering.

Dette kapitlet vil konsentrere seg om en analyse av de delene fra elevfortellingene som omhandler tilpasset opplering. Det er benyttet en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). En slik analyse består av seks faser som strekker seg fra å bli godt kjent med datamaterialet via koding til å kunne velge utsagn som best belyser kodene. Basert på tilpasset opplering som et overordnet seleksjonstema for datamaterialet ble følgende undertema valgt: timeorganisering, faglig tilrettelegging og kunnskap om elevene. Begrunnelsen for dette er at de representerer tema som gikk igjen i majoriteten av samtalene og bidrar til å belyse spørsmålet om hvordan elever med stort læringspotensial opplever at skolen er tilpasset for dem.

Det er ikke gjort noen sjekk av hvorvidt elevene faktisk har et stort læringspotensial. Utvalget baserer seg på elevenes selvnominering (Smedsrud & Skogen, 2016) gjennom at de har fylt ut et omfattende søknadsskjema. I tillegg er elevene vurdert av sine lærere som elever med stort læringspotensial. Det ligger derfor en mulig feilkilde i materialet ved at det bare omfatter elever som ønsker å stå fram med sitt store læringspotensial. I tillegg kan noen ha søkt, og også blitt anbefalt av lærere å søke, uten at de egentlig har et stort læringspotensial. Det må likevel antas at elevene som deltar i studien, fyller kriteriene for stort læringspotensial. Dette er også mitt inntrykk etter samtalene med elevene.

For å beskytte informantenes anonymitet er alle navn fiktive. Utvalget er rekruttert i to norske byer, og elever med samme forbokstav tilhører samme by. Prosjektet er vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

## Resultater

Spørsmålet kapitlet skal diskutere, er hvordan elever med stort læringspotensial opplever at skolen er tilpasset dem. Elevene ble i den forbindelse bedt om å beskrive en vanlig matematikk- og naturfagtime. De ble også spurt om sine erfaringer med tilpasningen av undervisningen. I denne seksjonen blir resultatene presentert i henhold til disse to områdene. I tillegg presenteres resultater knyttet til hvilken kunnskap elevene mente lærerne hadde om dem, og hvilken selvforståelse elevene synliggjorde.

### Vanlig timeorganisering

Alle elevene beskrev en vanlig timeorganisering som en økt der lærer først hadde tavleundervisning, og elevene deretter løste oppgaver individuelt. Dette gjaldt både matematikk og naturfag.

Lærerens fellesundervisning var enten presentasjon av nytt fagstoff eller repetisjon av tidligere gjennomgått fagstoff. Flere elever så ikke denne repetisjonen som relevant for egen del: «som oftest er det repetisjon for noen andre i klassen» (Ada). Ben mente at tavleundervisning ikke passet for ham: «Jeg kan det av og til, og da sitter jeg bare der, og lærer kanskje ikke så mye. Kjeder meg litt, og får ikke så mye ut av det.» Ben beskrev senere i samtalen hvordan lærer ved ett tilfelle lot ham og andre gå på et annet rom og jobbe med oppgaver istedenfor å delta i fellesundervisningen. Han uttrykte et ønske om mer av dette.

Alle elevene beskrev hvordan arbeidsoppgavene i matematikk var delt i farger etter faglig nivå. Denne inndelingen var enten gjort i læreboken eller ved at lærer hadde forberedt oppgaver på ulike faglige nivåer. Flere av elevene omtalte det vanskeligste nivået i læreboken som tidvis for enkelt. Arne beskrev det slik: «Det er litt lett, men det er også litt utfordrende noen ganger.» Elevene ønsket generelt større utfordringer i matematikk. Arne begrunnet det med at han liker mer krevende matematikkoppgaver, og lærer av det.

Naturfagtimene ble beskrevet med samme organisering som i matematikk: felles undervisning først og deretter oppgavearbeid. Det som gjorde organiseringen i naturfag ulik fra matematikk, var at de i dette faget ikke fikk oppgaver basert på faglig nivå. Alle elevene jobbet med de samme oppgavene. Kun Bjørn beskrev at nivået i naturfag var ulikt for ulike elever, men dette var det læreren som justerte: «Det er ikke i bøkene, men det er læreren som har plukket ut oppgaver som er lettere.» Dette kan forstås som at klassen arbeidet med de samme oppgavene, med unntak av elever som

trengte en enklere tilnærming. Amina mente årsaken til manglende nivådeling i naturfag var at «det er ikke så lett å få det vanskeligere, egentlig».

### Faglig tilrettelegging

Karakteristisk for elever med stort læringspotensial er en rask læringsprogresjon. Elevene tar nytt stoff raskere enn jevnaldrende og har lite behov for repetisjoner. Britt sa det på denne måten: «På barneskolen gjorde vi det samme hele tiden. Det syntes jeg ikke det burde vært, for da ble det kjedelig. Hvis det er kjedelig så lærer man ikke så lett.» Bente beskrev noe lignende: «Jeg har det fint og alt sånn der, men jeg vil ha noe litt mer nytt og spennende og litt vanskeligere.» I likhet med Bente uttrykte også de øvrige elevene et ønske om større utfordringer. Birger sa for eksempel at «det kunne vært gøy å få litt mer å tenke på, selv om jeg er på det vanskeligste nivået – det er ikke så stor forskjell mellom de tre nivåene egentlig». Arne sa: «Noen ganger får jeg lyst på ganske mye utfordringer, så jeg har noe å tenke på en stund.»

Hovedsakelig beskrev elevene tre former for tilrettelegging. Det ene er at de kan velge nivå i matematikktimen. Dette er de fargekodene læreboken la opp til. Det andre er at læreren gir dem mer komplekse oppgaver. Den tredje formen for tilrettelegging er at elevene selv gjør oppgavene mer komplekse. Nedenfor blir det redegjort for de to siste momentene.

### Lærerens tilpasning av opplæringen

Elevenes raske læringsprogresjon gjør at de har behov for tilpasninger både hva angår organisering, tempo og materiell. Elevene ble spesifikt spurt hva som ble gjort i skolen for å tilpasse til deres behov. Mange av informantene hadde ingen erfaring med at deres behov ble ivaretatt, men de uttrykte ønske om det. Flere fortalte at de på fritiden utviklet kunnskapen videre. I forbindelse med dette sa Birger at han kunne tenke seg å ikke bruke fritiden så mye på det. Hans ønske var at «hvis de andre skal jobbe med det som er på planen, kan man heller sitte og jobbe med andre oppgaver enn å sitte å hjelpe andre». Andre av informantene beskrev hvordan deres lærere forsøkte å møte deres behov for utfordringer. Amina sa at «hvis hun gir meg noe og jeg synes det er lett så sier jeg ifra (...) så har hun en nettside klar eller noe sånt».

Noen elever beskrev hvordan de ble raskt ferdig med fellesoppgaver. Bjørg uttrykte tilfredshet med lærerens innsats: «Læreren prøvde å tilrettelegge for hver enkelt elev. Det var sånn at hun tenkte på hver enkelt. Det var ikke sånn at hun fokuserte mer på de og de elevene. Der var det sånn at en elev er en elev, det har ikke noe å si hvilket nivå du er på. (...) Man kunne merke det ved de valgene hun tok.» Også Ali var fornøyd og begrunnet det på denne måten: «Det ligger på et nivå som er greit, men så er det også sånn at jeg ble enig med lærer om at han skulle komme med noen oppgaver som jeg skulle få utfordre meg litt på.»



Ikke alle elevene fortalte om lærere som ga dem konkrete oppgaver. For noen handlet det mer om at lærerne la til rette for elevenes autonomi. Alf sa for eksempel: «Jeg jobber med alt man må lære fra 8., 9. og 10. Mest 10., for det er slike oppgaver jeg jobber med.» Ben fortalte hvordan han kunne hoppe over det han oppfattet som lett. Disse avgjørelsene tok han selv.

#### *Nivådelt gruppering*

To av elevene beskrev nivådelt gruppering. I den forbindelse fortalte Ben hvordan de i matematikk av og til gjør fysiske oppgaver: «Da går vi med en gruppe som man er på samme nivå med. Da føler jeg at man lærer mer enn hvis det hadde vært noen på lavere nivå som var sammen med deg. Da hadde det kanskje vært lettere oppgaver.» Han mener de får de samme oppgavetyperne, men på et vanskeligere nivå. Han fortalte om en episode der ingen i gruppen klarte oppgaven: «Det er litt bra læring, for vi lærer mer hvordan vi skal tenke og hvordan vi skal finne ut av det.»

Birger fortalte at lærerne hadde presentert en ny organisering som skal prøves ut: «Vi skal ta en prøve før et kapittel, så skal vi bli delt inn i grupper. Hvis vi kan det, så trenger vi ikke å ta det på nytt. (...) når vi har lært det som er i den gruppa, så skal vi videre til neste. Det blir jo litt mer tilpasset undervisning, så det gleder jeg meg veldig til.» Han mente dette skulle skje på tvers av fire ulike klasser.

#### *Ekstra arbeid*

Mange av elevene fortalte at de fikk ekstra arbeid når det var ferdige med det de skulle jobbe med. De fleste fikk mer av det samme, slik at de repeterte. Generelt framsto elevene som negative til repetisjoner, men Bari hadde en annen holdning og en annen strategi. Han fortalte at han gjør oppgaver nøyerer når det gjelder tegninger og skrivearbeid, for å slippe ekstraarbeid. Unntaket var i matematikk. Der gjorde han oppgavene raskt for å få nye oppgaver.

Ekstra arbeid elevene beskrev, kunne også være grubleoppgaver eller hefter med vanskeligere oppgaver. Ann påpekte at hun foretrakk å lære nye regnemåter framfor å sitte alene med grubleoppgaver.

#### *Elevers egen tilpasning av opplæringen*

Noen elever justerte selv vanskegraden i oppgavene. For eksempel sa Bari at han «heller gjør det litt nøyerer enn å bare haste forbi det (...) jeg blir ikke så ofte forttere ferdig enn de andre. Jeg gjør det heller bare litt nøyerer».

Også andre elever fortalte hvordan de selv økte vanskegraden. Bjørn leste for eksempel vitenskapsblader. Ben valgte mer kompliserte gloser i fremmedspråk. Det førte til at andre elever

spurte hva ordene betød. Han sa i den forbindelse: «Da forklarer du det og da lærer du det ordet enda bedre. Så det er jo litt bra.»

Béla fortalte at hun hadde laget seg et studiesystem der hun tok notater etter hver time og også noterte i etterkant av prøver. Disse notatene brukte hun som grunnlag når temaet senere kom på nytt. I den forbindelse snakket vi litt om spirallæring, der Béla uttalte: «Da får man alltid lagt en ekstra kloss på tårnet. Hvis man kan det grunnleggende så bygger man bare på det. Det synes jeg er veldig greit.»

## Kunnskap om eleven

For å kunne tilpasse opplæringen til elevens evner og forutsetninger er kunnskap om elevens nivå og utviklingspotensial sentralt (Olsen & Skogen, 2014). Kunnskap om eleven kan perspektiveres på ulike måter. Det kan dreie seg om lærerens kunnskap om eleven, men også om elevens kunnskap om seg selv.

### Lærers kunnskap om eleven

Få av elevene tok opp spørsmålet om hvorvidt lærer hadde kunnskap om deres evner og forutsetninger. Vurderingene de fikk, var som regel en karakter og en kommentar om at «dette var bra» eller «dette kan du». Denne strategien virket å være mest brukt i matematikk, mens det i naturfag i større grad ble skrevet kommentarer. Ingen kunne fortelle om framovermeldinger eller spesifikke signaler om hvordan de skulle jobbe videre. Béla fortalte at det i naturfag som regel sto at hun har god bruk av begreper og er flink på formler. I tillegg skrev lærerne hva hun kunne bli bedre på. Det Béla savnet, var en tilbakemelding på *hvordan* hun kunne bli bedre på dette.

Noen av elevene formidlet likevel en opplevelse av at de ble sett av læreren som en elev med stort læringspotensial. Béla sa for eksempel at «lærerne vet at jeg kan det, så av og til får jeg vanskeligere oppgaver». Senere i samtalen kom hun tilbake til dette: «Jeg synes det er veldig greit det opplegget vi har. Hun ser oss som kan det og gir oss ekstra oppgaver og sånt.» Andre fortalte om lærere som hadde klargjort ekstra arbeid som de kunne starte med når de var ferdige med fellesoppgavene. Også dette tyder på at lærerne var klar over og tok høyde for elevenes raske arbeidstempo.

Noen elever etterlyste at lærere tidligere ble oppmerksom på deres potensial for læring. Et eksempel på dette er Alf, som fortalte: «Først, da jeg begynte på ungdomsskolen, så kjente de meg ikke, de visste ikke nivået mitt.» Alf fortalte videre hvordan han startet med samme lærebok som de øvrige elevene. Lærer valgte raskt å la ham jobbe med bøker for høyere trinn. På tidspunktet for samtalen, høsten på 9. trinn, var han ferdig med læreverkene i matematikk for grunnskolen og jobbet da med en app. Han sa i den forbindelse: «Jeg jobber ikke bare med den eksamensklar-appen. Jeg har veldig

frie tøyler. Jeg har noen oppgavehefter som jeg får, så nå driver jeg og forbereder meg til mattetentamen.»

### Elevers selvforståelse

De fleste elevene jeg snakket med, hadde en selvforståelse av at de var på et høyt faglig nivå, spesielt i matematikk. Bente formulerte seg slik: «Jeg er jo på et ganske mye høyere nivå enn de fleste andre.» Dette var en uttalelse som kom da vi snakket om hvordan det kunne vært tilpasset for henne i klasserommet. Hun mente det kunne være vanskelig, nettopp på grunn av at få andre hadde det samme faglige nivået. Bjørg lanserte den samme selvforståelsen, men med et annet perspektiv: «Jeg tenker at det at jeg gjør det samme som de, det har ingenting å si, så lenge jeg kan gjøre det på en vanskelighetsgrad som er for min kunnskap.» Et par av guttene formulerte en annen selvforståelse. Ali sa at «jeg føler ikke at jeg er over de andre på noen måte.» Birger uttrykte en form for frykt for å mislykkes: «Jeg er kanskje også litt redd for at jeg ikke kan det, selv om jeg kan det. Jeg er kanskje redd for å finne ut at jeg ikke kan det allikevel.»

Selv om elevene i flere sammenhenger uttrykte at utfordringene de ble gitt, var for enkle for dem, var det ingen av de 18 som stilte noen krav til skolen. Ask fikk et konkret spørsmål: «Kunne du ønske at læreren jobber på en annen måte for deg?» Da svarte Ask: «Jeg vet ikke, for da hadde jeg sikkert blitt skilt mye ut ifra klassen. Folk hadde spurt: hvorfor får du gjøre akkurat det og hvorfor får ikke vi det? Da blir det litt dumt.» Også Birger var innom samme tema, men med motsatt perspektiv: «Jeg skjønner hvis det er folk som ikke gjør det så bra, at de synes det er dumt å se at andre er på de høye nivåene. (...) at man føler at de fleste er oppe på det gode nivået og at man er en av de få som er igjen på nivå 1.»

Elevene ble spurt om hvordan det ble tatt imot i klassen at de ofte fikk høye karakterer. Det var ulike svar knyttet til det. Noen elever fortalte at de lot være å fortelle resultatene sine. Birger var den eneste som beskrev et læringsklima der gode resultater var likeverdig akseptert. Han fortalte at i hans klasse ble det ikke spurt hvilken karakter de fikk, men mer om de var fornøyd. Han reflekterte over hva det kunne bety for elever med et lavere faglig nivå: «Jeg tror at det kan være bra med nivåinndeling hvis man bare klarer å motivere de på nederste trinn til å komme seg opp.» Han var opptatt av at det var viktig å finne metoder for å hjelpe de på det han kalte nederste trinn.

### Drøfting

Elever med stort læringspotensial kjennetegnes i stor grad av høye kognitive evner, høy måloppnåelse og et stort potensial for utvikling (Pfeiffer, 2015). I tillegg har de ofte en kreativ tilnærming til problemløsning (Renzulli, 2009). Informantene som har deltatt i denne studien er ikke

evnetestet, men fortalte alle om gode karakterer og et ønske om større utfordringer. Det siste kan indikere deres potensial for utvikling. Det må antas at elevene som har deltatt i denne studien, tilhører de som enten har tilpasset seg skolekodene (elevtype 1), eller de som er autonome og jobber effektivt med arbeidsoppgavene (elevtype 6). Dette gjenspeiler sannsynligvis deres holdninger til læringsprosessen. I Betts og Neiharts (1988) beskrivelse av elevtypene skriver de at elevtype 1 ofte kjeder seg og yter under sitt potensial, på tross av gode resultater.

Skolen har en plikt til å tilpasse opplæringen for alle typer av elever. Dette gjelder også for elevene med stort læringspotensial. Deres tilnærming til læring er annerledes enn det vi ser hos andre i samme aldersgruppe. Dette kan være årsaken til at blant annet Gagné (1993) har påpekt denne elevgruppens behov for tilpasning av undervisningen. Basert på elevfortellingene om hvordan de opplever at skolen er tilpasset deres evner og forutsetninger, diskuteres to hovedmomenter i denne delen av kapitlet. Det ene momentet er knyttet til elevenes holdninger til læringsprosessen. Det andre momentet diskuterer elevenes lojalitet til skolens system. Dette er tema som pekte seg ut som samlende tema for de ulike kodene som ble benyttet i analysen.

### Holdninger til læringsprosessen

Gjennomgående beskrev elevene tre ulike tilpasninger lærerne benyttet seg av: 1) de får ekstraarbeid i form av mer av det samme, 2) de henvises til nettsider og apper, eller 3) de får lærebøker for høyere klassetrinn. Det var varierende hvorvidt elevene satte pris på disse tilpasningene eller ikke. Gjennomgående ønsket ikke elevene repetisjoner, noe som støttes av flere studier knyttet til elevgruppen (se f.eks. Mathisen & Olsen, 2016). Det elevene etterlyste, var utfordringer i form av blant annet mer komplekse oppgaver og muligheten for å lære mer. Samtidig ønsket de å arbeide sammen med andre elever, gjerne elever på et høyt faglig nivå. Flere av elevene brukte fritiden for å kompensere for det de opplevde som tapt læring i skolen. Det er nærliggende å tenke at dette er et valg de gjør fordi de er spesielt interessert i temaet. Samtidig er det verdt å merke seg at det uttrykkes et ønske om å bruke skoletiden heller enn fritiden til sin læringsprosess. Det indikerer at det snarere er en motivasjon for å lære som gjør at fritiden tas i bruk til faglig arbeid, mer enn en spesifikk interesse for temaet.

Tilpasningene ble primært beskrevet for matematikkfaget. Selv på spesifikke spørsmål hadde de ingen eksempler på tilpasning i naturfag, med unntak av den ene læreren som tilpasset slik at det ble enklere. Noen mente at det ikke er enkelt å få fagstoffet vanskeligere i fag som naturfag. Dette kan være riktig i de tilfellene der undervisningsøkten er bygget opp med felles tavleundervisning og deretter individuelt arbeid med oppgaver i læreboken. En differensiering vil sannsynligvis fordre en annen organisering av undervisningsøkten.

Studier av elever med stort læringspotensial viser at de opplever frustrasjon når de møter tradisjonelle undervisningsopplegg (Neihart mfl., 2002). Også elevene i denne studien viste slike tendenser. De ønsket som nevnt utfordringer. De ønsket ikke å få gjentatt ting de allerede visste, og opplevde at repetisjonen var for andre i klassen og ikke dem. Utfordringen for lærer er å bryte opp dette mønsteret og tenke alternativt både hva gjelder organisering av timen og klassen og i valg av tilnærming og elevarbeid. Læreplanverket 2020 framhever berikelse og dybdelæring som sentrale arbeidsformer i fagene. Dette åpner for en større fleksibilitet i undervisningssituasjonen og gir gode betingelser for tilpasset opplæring.

I en studie som følger tre elever med stort læringspotensial, framkommer det at elevene blir mye brukt som hjelpelærere når de er ferdige med oppgavene klassen skal arbeide med (Olsen mfl., 2016). Henvisningen til seg selv som hjelpelærer var det bare én av elevene som brukte. Det ble i den sammenheng uttrykt frustrasjon og en opplevelse av å bruke læringstiden sin på å hjelpe medelever istedenfor å få jobbe videre med faget. Elever lærer av å forklare for andre. Elevfortellingen om glosene er et eksempel på det. Samtidig uttrykte elevene et ønske om å lære og utvikle fagforståelsen, en utvikling som de kan oppleve bremses når tiden blir brukt til å forklare for medelever. Det er også viktig å merke seg at det å arbeide i gruppe sammen med andre med et stort læringspotensial ga en opplevelse av å måtte tenke og diskutere og på den måten lære mer.

Flere av elevene fortalte at de var autonome med tanke på å velge nivå, hoppe over oppgaver de anså som lette, eller velge alternative læringsplattformer som nettsider og apper. For mange elever kan slike tiltak fungere. Samtidig er det viktig å være klar over at elevene ikke har den nødvendige kompetansen til alene å gjøre slike valg. I tillegg er det et aspekt som gjelder for mange i denne gruppen. De kan være preget av perfektjonisme (Guignard mfl., 2012). Perfektjonisme kan gi en frykt for å ikke være god nok, en opplevelse som også kan leses ut av dette datamaterialet. Alle elevene uttalte seg på måter som kan tolkes som en lojalitet til skolen og en iver etter å følge opp de forventningene som blir gitt. De fortalte om høye karakterer, noe som kan indikere at de leverte det som var forventet, og med høy kvalitet. I tillegg beskrev mange en ekstra innsats med skolearbeid i form av å innhente kunnskap ut over det leksearbeidet tilsa. Enkelte elever uttrykte en bekymring for å mislykkes eller oppdage at de ikke kunne fagstoffet likevel. I henhold til teorien om *flow* (Csikszentmihalyi, 2002) kan oppgaver over elevens forutsetning og evne gi angst og usikkerhet, mens det motsatte kan gi kjedsomhet og frustrasjon. Det er derfor verdt å stille spørsmål ved hvorfor noen elever som har potensial til å løse mer komplekse oppgaver, velger komfortsonen og arbeider med kjent fagstoff for ikke å mislykkes, samtidig som de samme elevene uttrykker at de ønsker utfordringer. Dette signaliserer betydningen av at lærer bygger opp en forutsigbar læringsprosess der forventningene er definert og elevene møter utfordringer basert på sine evner og forutsetninger. Når

elevene selv velger vanskegrad, er det lett at de velger det de allerede kan. Det er viktig at alle skolens elever opplever læringskonteksten som trygg. Et miljø som gir rom for å prøve – og tidvis feile – kan bidra til å redusere frykt for å mislykkes.

Flere elever påpekte at en nivådeling i deler av undervisningstiden kunne vært ønskelig. Samtidig uttrykte de at dette kunne være vanskelig å få til. I denne sammenhengen er det interessant å registrere hvordan elevene forklarte dette ut fra ulike perspektiver. På den ene siden hadde de en forståelse av at det kunne være hensiktsmessig for egen læringsprosess, for å utvikle kompetanse i å diskutere seg fram til en løsning. På den annen side så de en problemstilling knyttet til stigma hvis de skulle framheves som gruppe, både for egen del og for de av elevene som ikke deltok i en slik gruppe. *Stigma* blir av Goffman (1975) beskrevet som et avvik fra det som oppfattes som et normalområde. Dalland (2010) beskriver stigmatisering som et resultat av andres nedvurderende stempling. Han skriver at stigma oppstår i møtet med en annen, i relasjonen og kommunikasjonen med andre mennesker. Flere elever fortalte at de unngikk å fortelle medelever om resultatene sine, og skjulte seg på den måten bak en taushet. At elevene kommer med innspill som kan knyttes til at de ikke ønsker å skille seg ut, indikerer at faglig ulikhet ikke blir forstått som normalen i skolen. Samtidig virket det ikke som elevene hadde problemer med at de i klasserommet arbeidet med andre lærebøker eller brukte nettressurser. Frykten for stigma var knyttet til gruppering og til medelevers kunnskap om deres karakterer. For å motvirke stigmatiserende prosesser må det bygges opp et læringsklima som på alle områder aksepterer det faglige mangfoldet i klassen. I

Utdanningsdirektoratets kompetansepakke om elever med stort læringspotensial er spesielt to momenter sentrale i denne sammenhengen. Det ene er beskrivelsen av berikende opplæring, der et sentralt punkt er at elevene utforsker fagområdet i et komplekst og sammensatt landskap der det er rom for forskjellige framgangsmåter og ulike tilnærminger. Det andre er henvisningen til åpne oppgaver med lav inngangsterskel og stor takhøyde (LIST). Både berikende opplæring og LIST-prinsippet åpner for fleksible tilnærminger til fagstoffet som tilpasser opplæringen på en måte som tar i bruk og utfordrer ulike elevers ulike erfaringer, kompetanse og potensial (jf. Håstein & Werner, 2014). Det kan bidra til å redusere den opplevelsen av stigma som flere av elevene formidlet.

### Lojalitet og forsiktig opprør

Som nevnt ovenfor kan elever med stort læringspotensial oppleve frustrasjon når de møter tradisjonelle undervisningsopplegg (Neihart mfl., 2002). Denne frustrasjonen kan anes også i de foreliggende elevfortellingene. For eksempel ble fellesundervisningen i starten av timene oppfattet som lite relevant. Det samme er tilfellet med stadige repetisjoner av fagstoffet. Flere uttrykte et ønske om alternative tilnærminger.

På tross av at elevene hadde få positive eksempler på en tilpasset opplæring, framsto elevene som lojale overfor skolen og det systemet de var en del av. En slik lojalitet kan gjøre det vanskelig for det pedagogiske personalet å oppdage elevens behov for tilpasning. Generelt uttrykte elevene at de hadde det fint, men gjerne ville ha noe nytt, spennende og vanskeligere. Jamfør Idsøe (2019) kan en manglende tilpasning av opplæringen føre til at elever utvikler psykiske plager. Dette er også sentralt i Csikszentmihaylis (2002) flow-teori. Psykiske plager var ikke meldt for noen av deltakerne i denne studien, noe som kan skyldes at de sannsynligvis tilhører en gruppe elever med stort læringspotensial som har vedkjent seg læringspotensialet og innrettet seg skolekodene. Dermed har de det etter eget utsagn «fint», men deres klare ønske om å bli utfordret tyder på at skolehverdagen framstår som kjedelig og enkel. Det de opplever som fint med skolen, virker å være muligheten til å møte venner og de ulike fragmentene med ny faglig innsikt. Behovet for faglig utvikling stimulerer de langt på vei selv på fritiden gjennom internett og bøker.

Hvordan elevene takler opplevelsen av kjedsomhet og frustrasjon, virker å være noe ulik. Noen arbeidet bevisst saktere for å slippe merarbeid, andre raste gjennom lærebok etter lærebok og var allerede på 8. trinn ferdig med ungdomsskolens pensum i matematikk. Det kan være lett vint å la elever med stort læringspotensial arbeide med lærebøker for stadig høyere trinn, men dette må eventuelt gjøres ut fra nøye individuelle vurderinger. For mange har det større læringsverdi å arbeide med å løse oppgaver på ulike måter og definere egne spørsmål og problemstillinger. Gjerne i samarbeid med andre, slik at de utfordres til å argumentere og diskutere for å komme fram til løsningsforslag. Dette kan i mange tilfeller kreve mer av elevene enn å haste gjennom lærebøkene. Balansegangen for lærere er med andre ord knyttet til å gi elevene kompleksitet og variasjon framfor repetisjon.

Det framstår som et paradoks at elever formidler tvil om det er mulig å tilpasse opplæringen for dem, all den tid dette er en plikt skolen har. Noen av elevene problematisert at det var få som var på samme høye faglige nivå, og det ble gitt eksempler på hvordan elevene selv tilpasset oppgavene. En av elevene fortalte at han hadde fått mulighet for å arbeide med andre på samme faglige nivå. For ham ble dette en erfaring av å lære mer. Han begrunnet dette med at de i en slik gruppe kunne få utfordringer på et høyere nivå som krevde at de måtte tenke mer på hvordan de skulle løse oppgavene. Dette viser at elevene kan oppleve homogene grupper som en større læringsmulighet enn de heterogene. Likevel hadde ikke majoriteten av informantene fått mulighet til å gjøre slike erfaringer. I så måte kan deltakelse på talentsenter bidra til å fylle et behov hos disse ungdommene. Der vil de få mulighet for å bryne seg på mer komplekse oppgaver. Slike samlinger gir også en mulighet for elevene til å tenke høyt uten å måtte forklare tankerekken eller justere tempo. Samtidig bør elevene gis slike muligheter også i det ordinære skoletilbudet gjennom at skolen tilpasses både

med hensyn til innhold og prosess. En gjennomtenkt gruppeorganisering i deler av undervisningstiden kan bidra til at elevene med stort læringspotensial får utfordringer der de må ta i bruk ulike læringsstrategier i læringsprosessen.

Elevenes lojalitet overfor skolen kan føre til at de underkjenner egne behov. Vi har fylldig dokumentasjon på at mange elever med stort læringspotensial underytter (se f.eks. Smedsrud & Skogen, 2016). Når oppgavene blir for enkle og utfordringene mangler, kan det føre til at elevene ikke lærer nødvendige strategier for læring. Dette kan bli en følgeproblematikk inn i videre utdanning og bidra til at elever faller fra og gir opp. Elevene i denne studien uttrykte en forståelse for at andre trengte hjelpen mer enn dem. Samtidig signaliserte de en opplevelse av brudd i egen læringsprosess mens de ventet på at medelevene skulle ta dem igjen. Flere uttrykte et ønske om en skole tilpasset også for dem.

## Konklusjon

Innledningsvis i dette kapittelet presenterte jeg spørsmålet om hvordan elever med stort læringspotensial opplever at skolen er tilpasset dem og deres evner og forutsetninger. I hovedsak bekrefter denne studien funn som er presentert i både nasjonale og internasjonale studier. Opplæringen i skolen er lite tilpasset evner og forutsetninger til elever med stort læringspotensial. Noen har lærere som forsøker å legge til rette ved hjelp av nettressurser og lærebøker for høyere klassetrinn. Likevel bruker elevene mye tid i skolehverdagen på å lytte til fellesundervisning av fagstoff de allerede kan, og på å vente på at medelevene skal ferdigstille oppgaver de allerede har gjort. De uttrykker et ønske om alternativer, men uttrykker også en sterk lojalitet til skolen og skolens systemer.

Elevene som deltok i studien, framstår som elever med stort læringspotensial som står fram med sitt potensial og er godt tilpasset skolens system. Flere studier påpeker likevel at mange elever med stort læringspotensial ikke blir identifisert fordi de ikke har denne veltilpassede atferden (Smedsrud & Skogen, 2016). Det er derfor behov for studier som nærmer seg det samme spørsmålet, men med andre utvelgelses- og rekrutteringsstrategier. Elevene i denne studien har – gjennom sin søknad til talentsenteret – satt ord på sin forståelse av seg selv som et akademisk talent innenfor realfag. I tillegg representerer en søknad om opptak til talentsenteret en søken etter noe mer, noe annet. Det kan være faglige utfordringer, nye vennskap eller et avbrekk fra skoledager preget av repetisjoner. Uansett hva årsakene er til at de søker plass, kan det tolkes som en beskjed til skolen om at de trenger en annen form for tilpasset opplæring.



Et særlig interessant resultat i forbindelse med lojaliteten til skolens system er den forståelsen de viser for lærerens arbeidshverdag og elever som strever. De underkjenner slik sett egne behov ut fra en forståelse av at de ikke skal legge sten til byrden. Vi vet i dag at mange elever gir opp når de senere i skoleløpet møter utfordringer de ikke har lært strategier for å håndtere. Ved å surfe gjennom grunnskolen står de uten den verktøykassen av læringsstrategier andre elever har. Elevene trenger å streve med å finne løsninger, og de trenger et forum der de kan diskutere faget på et avansert nivå som matcher deres lynraske faglige koblinger og assosiasjoner.

Samtidig signaliserer elevene i denne studien noen nyanser og kvaliteter lærere kan bygge videre på. De opplever at en mer homogen gruppering utfordrer dem til å tenke gjennom svarene og gir dem mulighet for å diskutere med læringspartnere. De antyder også at det meste av fagstoffet kan tilpasses dem ved at det legges opp til utfordringer og andre tilnæringsmåter. Gjennom å bruke prinsippene som ligger i berikelse, kan elevene i større grad bli møtt med en opplæring som er tilpasset deres særskilte behov. På den måten kan de oppleve å være inkludert i et læringsmiljø som er relevant for dem. De vil kunne oppleve en sammenheng mellom fagene og at deres erfaringer, kompetanse og potensial blir tatt i bruk og utfordret.

Elevens stemme er viktig for å belyse læringssituasjonen for elever med stort læringspotensial. Selv om de har et stort læringspotensial, er myten om at de klarer seg selv, nettopp det – en myte. Det er slik sett behov for flere studier knyttet til temaet tilpasset opplæring for elevgruppen, der flere av undergruppene av elever med stort læringspotensial er representert (jf. Betts & Neihart, 1988). Ved å lytte til disse elevstemmene kan vi bedre forstå elevenes behov og få signaler på hvordan skolen kan agere for å tilpasse for deres evner og forutsetninger, uten at det går på bekostning av tilbudet til andre av skolens elever.

## Referanser

- Betts, T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London, UK: Rider Books.
- Dalland, O. (2010). *Pedagogiske utfordringer for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. I: K.A. Heller, F.J. Monks & A.H. Passow (Red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 69–87). New York, NY: Pergamon.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. I R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 98–119). New York, NY: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1975). *Stigma Om avfignerens sociale identitet*. Oslo: Gyldendal.
- Grunnlova (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=Kongeriket%20Noregs%20grunnlov>
- Guérolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Baleyte, J.M., Montlahuc, C., Fournier, P. & Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *Biomed research international*, 2013. DOI: 10.1155/2013/540153.
- Guignard, J.H., Jacquet, A.Y & Lubart, T.I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? *PLoS ONE*, 7(7), e41043.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E.C. (2014a). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E.C. (2014b). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I: M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 165–182). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E.C. (2019). Læringspotensial og psykisk helse. I: M.H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 94–106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E.C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jajuga, K., Sokolowski, A. & Bock, H.-H. (2002). *Classification, Clustering, and Data Analysis*. Heidelberg: Springer.

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015–2019)*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/kd\\_realfagsstrategi.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/kd_realfagsstrategi.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 29. mars). *Talentsentre i realfag blir permanent ordning*. Pressemelding. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Talentsentre-i-realfag-blir-permanent-ordning/id2638760/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mathisen, A.R. & Olsen, M.H. (2016). Relasjoner i en tosidig klassifisering. I M.H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken* (s. 98–112). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Neihart, M., Reis, S., & Robinson, N. & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Nissen, P., Baltzer, K., Kyed, O. & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen. Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, M.H. (2017). *Elever med stort læringspotensial*. Oslo: Pedlex.
- Olsen, M.H., Mathisen, A.R. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M.H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pfeiffer, S. (2015). Tripartite model of giftedness and best practices in gifted assessment. *Revista De Educación*, 368, 66–95.
- Reis, S.M. & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted child quarterly*, 44(3), 152–170.
- Renzulli, J.S. (2009). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. I: R.J. Sternber & J.E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 246–280). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sherhoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Sherhoff, 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.
- Sousa, D.A. (2009). *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring., K.A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 643–661). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.